



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Relatório Final de Estágio realizado na Escola Básica 2, 3 de Alfoanelos, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientadores:

Orientador de Faculdade: Professor Luís Manuel Aguiar Fernandes

Orientador de Escola: Professor Pedro Emanuel Loureiro Conde

Júri:

Presidente

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Luís Manuel Aguiar Fernandes, professor assistente convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Licenciado Pedro Emanuel Loureiro Conde, docente da Escola Básica de Alfoanelos

Ana Margarida Ribeiro Fonseca

Lisboa, 2013

“Eu tive uma conclusão assustadora. Eu sou o elemento decisivo na sala de aula, no ginásio, ou no campo de jogo. É minha abordagem pessoal que cria o clima. É meu humor diário que faz a atmosfera. Como um professor, eu possuo tremendo poder para fazer a vida de uma criança miserável ou jovial. Eu posso ser a ferramenta de tortura ou um instrumento de inspiração. Eu posso humilhar ou posso felicitar, posso machucar ou posso curar. Em todas as situações é a minha resposta que decide se uma crise será escalada ou será des-escalada e uma criança humanizada ou des-humanizada.”

Adaptado de Ginott (1976:13)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que tornaram o culminar desta etapa de formação possível:

- Ao meu orientador de escola Professor Pedro Conde por nunca me deixar desistir e por me ter transmitido todo conhecimento necessário para alcançar os meus objetivos;

- Ao meu orientador de faculdade, Professor Luís Fernandes, por toda a disponibilidade demonstrada no esclarecimento de dúvidas longo do ano letivo, e nas questões relativas a este relatório final;

- Aos meus colegas de estágio e amigos Núria, Miguel e André, que me ajudaram a superar as questões que foram surgindo ao longo do estágio, e me possibilitaram a vivência de momentos únicos nas várias atividades desenvolvidas;

- À minha turma, o 7ºE, que através de aprendizagens mútuas me proporcionaram a primeira realização profissional;

- Ao grupo de professores da Escola Básica de Alfofnelos, que tive o prazer de conhecer e com os quais pude aprender a ser melhor professora e pessoa;

- Às minhas queridas colegas de casa que sempre me animaram e ajudaram nos momentos mais difíceis;

- Aos meus amigos, que sempre me apoiaram através de mensagens positivas e entusiastas, na realização do sonho de ser professora de Educação Física;

À minha família, e em especial à minha mãe e irmã que me apoiaram incondicionalmente.

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo analisar o processo de estágio pedagógico desenvolvido na Escola Básica de Alfoanelos (EBA), no ano letivo 2012/2013. O estágio integra o 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana. Este processo teve como referência o Guia de Estágio Pedagógico 2012/2013, no qual estão descritas as competências gerais e específicas a alcançar no estágio relativas às quatro áreas de intervenção: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (área 2), Participação na Escola (área 3) e Relação com a Comunidade (área 4).

Inicialmente realiza-se uma contextualização crítica e reflexiva da EBA relativamente às suas estruturas físicas, métodos de organização educacional e formas de intervenção dos agentes educativos. Posteriormente descreve-se a evolução do trabalho desenvolvido na turma e na escola enquanto agente educativa, realizando uma comparação entre a experiência vivida e as fontes teóricas, de modo a fundamentar o processo formativo, através do qual foi possível identificar lacunas e projetar estratégias futuras de intervenção.

Na realização do presente relatório, procurou-se evidenciar as interligações das áreas de intervenção, demonstrando a influência das mesmas no modo de atuação do professor. Por fim, apresenta-se uma reflexão final acerca da importância do estágio no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.

Palavras-chave: Educação Física, Processo Ensino-Aprendizagem, Alunos, Reflexão, Dificuldades, Cooperação, Estratégias, Avaliação, Evolução, Investigação.

ABSTRACT

The present report aims to analyze the process of Pedagogical Training carried out in Basic School of Alfornelos (EBA), in the academic year of 2012/2013. The training is part of second year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, in the Faculty of Human Kinetics. This process has as reference the Teacher's Training Guide 2012/2013, in which the general and specific skills to be achieve in the training are outlined, in its four areas of interventions: Organization and Management of Teaching and Learning (area 1), Innovation and Pedagogical Research (area 2) Participation in School (area 3) and the Relationship with Community (area 4).

Initially, a critical and reflective contextualization of EBA in relation to their physical structures, methods and educational organization forms of intervention of educational agents is carried out. Subsequently it describes the evolution of the work in class and school as an educational agent, performing a comparison between the experience and theoretical sources of education in order to support the educational process by which it was possible to identify gaps and design future strategies of intervention.

On completion of this report, it is attempted to highlight the areas of interconnections, demonstrating the influence of the same mode of action of the teacher. Finally, it presents a final reflection on the importance of stage in the development of professional and personal skills.

Keywords: Physical Education, Teaching-Learning Process, Students, Reflection, Difficulties, Cooperation, Strategies, Assessment, Development, Research.

ÍNDICE

I.	Introdução.....	1
II.	Contextualização do estágio.....	2
1.	A Escola Básica 2,3 de Alfovelos.....	2
2.	O grupo de educação física.....	5
3.	O núcleo de estágio	7
4.	A turma do 7ºE.....	8
5.	A minha experiência e expectativas	10
III.	Análise crítica e reflexiva da formação	12
1.	Trabalho na turma.....	13
	Direção de Turma.....	39
2.	Trabalho na escola.....	43
	Investigação e Inovação Pedagógica.....	44
	Desporto escolar	47
	Relação com a comunidade	52
IV.	Considerações finais.....	55
V.	Referências bibliográficas.....	58
VI.	Anexos.....	62

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Dados relativos ao SOFP.....	28
Tabela 2 - Gestão do Tempo da Sessão.....	32
Tabela 3 - Evolução das Atividades Físicas Desportivas	36
Tabela 4 - Evolução da Aptidão Física.....	38

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Espaço Escolar da EBA	2
--	---

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Afetividade negativa na EF	22
Gráfico 2 - Afetividade positiva na EF	22

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Contrato de Autonomia	3
Anexo 2 – Projeto Educativo 2009-2013	3
Anexo 3 – Plano Anual de Atividades	3
Anexo 4 – Roulement 2012-2013.....	7
Anexo 5 – Protocolo de Avaliação Inicial (PAI)	14
Anexo 6 – Plano de Aula	14
Anexo 7 – Teste diagnóstico de conhecimentos	18
Anexo 8 – Plano Anual de Turma	19
Anexo 9 – Plano de 2ª Etapa	21
Anexo 10 – Plano da 1ª Unidade de Ensino	22
Anexo 11 – Plano da 3ª Unidade de Ensino	23
Anexo 12 – Plano de 3ª Etapa	23
Anexo 13 – Plano de 4ª Etapa	24
Anexo 14 – Avaliação Sumativa 1º Período	24
Anexo 15 – Plano Geral de Formação	25
Anexo 16 – Projeto de Observação Interpares.....	25
Anexo 17 – Balanço das Aulas Gravadas	26
Anexo 18 – Projeto da Semana de Professor a Tempo Inteiro.....	32
Anexo 19 – Projeto de Lecionação da EFM no 1º Ciclo	34
Anexo 20 – Documentos de Apoio Área dos Conhecimentos	38
Anexo 21 – Teste de Avaliação da Área dos Conhecimentos 1º Período	39
Anexo 22 – Avaliação Sumativa dos Alunos no 3º Período.....	39
Anexo 23 – Projeto de Acompanhamento da Direção de Turma.....	40
Anexo 24 – Estudo de Turma 7ºE	40
Anexo 25 – Trabalho de Investigação Área 2	44
Anexo 26 – Poster Área 2.....	47
Anexo 27 – Projeto de Desporto Escolar	49
Anexo 28 – Plano de Treino de Desporto Escolar.....	49
Anexo 29 – Plano de Treino de DE para as Férias	52

Anexo 30 – Projeto Semana EF.....	52
Anexo 31 - Balanço da Semana EF.....	53
Anexo 32 – Poster Semana EF.....	54

ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

A - Avançado

AFD - Atividades Físicas Desportivas

AI - Avaliação Inicial

CT - Conselho Turma

DE - Desporto Escolar

DT - Diretor de Turma

E - Elementar

EBA - Escola Básica Alfarelos

EE - Encarregado de Educação

EF - Educação Física

FB - *Feedback*

GEF - Grupo de Educação Física

I - Introdutório

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

NED – Núcleo de Desporto Escolar

NE - Núcleo Estágio

NI – Não Introdutório

PA - Parte Avançado

PAI - Protocolo de Avaliação Inicial

PAT - Plano Anual de Turma

PE - Parte Elementar

PI - Parte Introdutório

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

PTI - Professor a Tempo Inteiro

UE - Unidade de Ensino

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

I. INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo analisar o processo de estágio pedagógico desenvolvido na Escola Básica de Alfofnelos (EBA), no ano letivo 2012/2013 e que integra o 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana.

O estágio pedagógico representa uma etapa de transição que habilita um aluno para a profissionalização docente, com tudo o que lhe é associado (responsabilidade perante os alunos, os colegas de profissão e a instituição escolar). A orientação deste processo teve como referência o Guia de Estágio Pedagógico 2012/2013, onde estão apresentadas as competências gerais e específicas a alcançar no estágio relativas às quatro áreas de intervenção: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (área 2), Participação na Escola (área 3) e Relação com a Comunidade (área 4).

No que diz respeito à estrutura do relatório, este inicia-se com a apresentação de uma contextualização da EBA, no sentido de identificar as suas particularidades em termos físicos, relativamente aos seus documentos reguladores, ao Grupo de Educação Física (GEF), ao próprio Núcleo de Estágio (NE) e, por fim, à turma que acompanhei neste ano letivo. Apenas assim, se conseguirá compreender muitas das opções tomadas e das atividades realizadas ao longo deste processo.

Seguidamente apresentam-se todas as experiências proporcionadas pelas diferentes áreas do estágio, e que se encontram divididas em duas partes, de acordo com a população envolvida e o trabalho realizado. Na primeira parte, analiso o trabalho desenvolvido com a turma relativamente ao planeamento, condução de ensino, e avaliação da disciplina de Educação Física (EF), e também, todo o trabalho de acompanhamento da direção da mesma turma. Já na segunda parte, analiso o trabalho desenvolvido no Desporto Escolar (DE), na investigação e na relação com a comunidade. Apesar desta estrutura parecer refletir sobre o trabalho desenvolvido de forma separada, ao longo da mesma análise é observada a ligação e a influência que as diferentes dimensões de atuação tiveram no meu processo evolutivo.

Por último, é realizada uma última reflexão crítica sobre o processo de formação a que fui submetida este ano, no sentido de identificar os seus efeitos profissionais e pessoais, e onde reconheço e aponto soluções sobre as competências que precisam de ser desenvolvidas após o estágio.

II. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

A contextualização é essencial para a realização de um estágio pedagógico de qualidade, uma vez que é muito importante ter em conta todo o meio envolvente na comunidade escolar para se conseguir perceber a forma de atuação da escola. Deste modo, iniciar-se-á com uma análise da EBA enquanto escola sede do agrupamento, tendo em consideração os documentos reguladores de ensino, de seguida será apresentada uma caracterização do GEF, do NE, da turma com a qual trabalhei ao longo do ano letivo, e por fim as expectativas eu tinha para este estágio.

1. A ESCOLA BÁSICA 2,3 DE ALFORNELOS

A EBA situa-se na freguesia de Alforneiros, concelho da Amadora. A escola foi inaugurada a 1982 com o nome de Escola Preparatória de Alforneiros, e em 1993, a escola passa a denominar-se de Escola Básica 2, 3 de Alforneiros.

O agrupamento de Alforneiros surgiu por Despacho da Secretaria de Estado, em 20 de setembro de 1999, na necessidade de dar sequência ao longo processo de trabalho realizado em conjunto pelas escolas que fazem parte do mesmo, sendo elas EB Alice Leite, EB/JI Orlando Gonçalves, EB/JI Maria Irene Lopes de Azevedo e EB/JI Santos Mattos.



Ilustração 1 - Espaço Escolar da EBA

A EBA é constituída por dois edifícios (para aulas teóricas), um pavilhão pré-fabricado (oficinas), um pavilhão gimnodesportivo, e dois espaços polidesportivos descobertos, sendo que um dos pontos mais frágeis da escola depara-se com o desgaste das suas instalações. Ao invés dispomos de bastante material móvel destinado à disciplina de EF.

A freguesia de Alfornelos insere-se numa multiplicidade de origens que ocasiona uma grande heterogeneidade de mentalidades e, por vezes, complexas situações de inadaptação a novos contextos socioculturais. De acordo com o Projeto Educativo (Agrupamento de Escolas de Alfornelos, 2009, p. 13), a EBA engloba alunos provenientes “da urbanização de Alfornelos, Bairro da Venda Nova e alguns agregados de habitações que se encontram dispersos nas periferias destes bairros: nomeadamente o Alto dos Trigueiros; o Bairro 6 de Maio; o Bairro 11 de Março, a Travessa dos Lilases e o Casal da Mira”. A população destes bairros é de classe média baixa, surgindo na escola problemas cada vez maiores relacionados com a presença de alunos excluídos, desmotivados ou com um menor rendimento no ensino regular.

Devido ao ambiente envolvente, a escola deteve o estatuto de Território de Educação e Intervenção Prioritária durante alguns anos, de acordo com o Despacho nº 147-B/ME/96 de 1 de agosto. Porém, em 2009 perdeu esse estatuto ao celebrar um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação e Ciência.

A escola possui um conjunto de documentos orientadores da sua atividade de todo o agrupamento, sendo de destacar o Contrato de Autonomia (Anexo 1), o Projeto Educativo 2009-2013 (Anexo 2), o Plano Anual de Atividades (Anexo 3), e o Regulamento Interno.

O Contrato de Autonomia (Ministério da Educação, 2012), obtido em 2009/10 com regime até 2014/15, permite à escola, entre outras coisas, organizar as turmas através das competências específicas de português e matemática, ou seja turmas de nível, o que possibilita uma maior adaptação do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, com o modelo das turmas de nível, verifica-se uma fraca união nos elementos de cada turma, visto que os alunos poderão estar constantemente a trocar de turma. O Contrato também concede à escola a possibilidade de adequar a sua oferta educativa à população que abrange. Por último, confere à escola a capacidade de adaptar os tempos curriculares.

O Projeto Educativo (Agrupamento de Escolas de Alfornelos, 2009) apresenta-se como um processo de reconstrução do currículo nacional a partir de diversos contextos, procurando moldar a oferta educativa às características da população escolar presente no agrupamento de escolas. Um dos pontos identificados neste documento foi o baixo desempenho dos alunos nos exames de português e matemática do 9ºano. Em 2009/2010, a taxa de sucesso de português foi de 59,7% e a de matemática foi de apenas 28%. Desta forma, para colmatar as fragilidades educativas identificadas na população escolar, a EBA tem uma diversificada oferta educativa para além das turmas

regulares de educação de 2º e 3º ciclos, apresentando turmas de Percursos Curriculares Alternativos (do 5º ano até ao 9º ano) e Cursos de Educação e Formação, no 3º ciclo, de Acompanhamento de Crianças, Jardinagem e Eletricistas de Instalações. Para casos graves de reinserção escolar, no 2º ciclo, no agrupamento conta com o Projeto 12/15, e no 3º ciclo com o Programa Integrado de Educação e Formação. Estes percursos mais específicos de educação são destinados a alunos com retenções repetidas ou risco de abandono escolar. Com estes cursos, procura-se estimular por um lado a valorização da escola e, por outro, o gosto por uma atividade que poderá desempenhar um aspeto importante e decisivo no futuro (ativo) destes alunos.

A principal missão na EBA, de acordo com o Projeto Educativo (Agrupamento de Escolas de Alfofnelos, 2009, p.23), prende-se com “formar cidadãos que contribuam ativamente, na sua qualidade de pessoas informadas e responsáveis, para resolver os problemas sociais, económicos e políticos da comunidade em que estão inseridos”, estando o agrupamento, os Encarregados de Educação (EE) e os próprios alunos lado a lado na procura de soluções para o sucesso na vida académica, pessoal e social. Os valores transmitidos pelo agrupamento são o respeito, a pontualidade e o esforço. Estes valores sendo a base para o crescimento cívico e responsável dos alunos, não parecem ainda estar totalmente interiorizados nos hábitos destes jovens.

A dinâmica que caracteriza a EBA deve-se, em grande parte, ao elevado número de atividades criativas e formativas, idealizadas para evitar a delinquência e o sedentarismo, e potencializar a ligação entre os alunos e a escola, todas elas identificadas no Plano Anual de Atividades (Agrupamento de Escolas de Alfofnelos, 20012). Estas opções encontram-se organizadas em diferentes núcleos e clubes, tais como: clube da horta pedagógica, batuqueiros, teatralf, culinária, hora do conto, nós, clube do rock, ciências, capoeira, rádio, dois núcleos de futsal, núcleo de patinagem e núcleo de basquetebol. Apesar de existirem muitas atividades extracurriculares, estas decorrem todas à quarta-feira à tarde, o que impossibilita a frequência de mais do que dois clubes pelo mesmo aluno. Desta forma, seria importante distribuir todas estas atividades ao longo da semana, para que os alunos possam usufruir da formação eclética que têm à sua disposição.

Para além das atividades anteriormente mencionadas, a escola considera ainda um conjunto alargado de Serviços Especializados de Apoio Educativo (SEAE) com o intuito de assegurar condições que propiciem o desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos, a saber: o Grupo de Intervenção Precoce; Gabinete de Psicologia e Orientação; o

Grupo de Educação Especial; o Grupo de Integração e Acompanhamento ECO (Encontrar, Conversar e Ouvir); e o Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno.

Estes serviços tornam-se fundamentais visto que a população escolar é muito diversificada e com fragilidades a diversos níveis, tais como, a existência de alunos de um extrato socioeconómico baixo, a presença de muitos alunos com Necessidades Educativas Especiais, casos de indisciplina e violência.

2. O GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O GEF é constituído por doze professores, dos quais quatro são estagiários, dois pertencem ao quadro, quatro são contratados e dois lecionam nos dois projetos de integração social (Projeto 12/15 e do PIEF). Um dos professores desempenha o cargo de coordenador do grupo e outra professora o cargo de coordenadora do DE. No presente ano letivo, nenhum professor ficou responsável pelo cargo de gestor dos materiais e instalações, o que condicionou a concretização de algumas tarefas, a saber: a apresentação de propostas para a aquisição de equipamentos, notificar ao diretor qualquer anomalia verificada nas várias instalações ou materiais, comunicar aos funcionários a forma mais correta de manusear dos materiais e, o controlo sistemático, a manutenção e a organização de todos os espaços e equipamentos destinados à EF. Este foi um ponto negativo pois após as várias reuniões de GEF pode-se observar que muitas das temáticas abordadas nestas reuniões poderiam ter sido tratadas pelo diretor do cargo em falta. Desta forma foi possível comprovar a importância deste cargo, e a necessidade de nomear um professor para o mesmo, em todos os anos letivos.

O grupo é demarcado por uma grande heterogeneidade, quer a nível etário, quer a nível de formação inicial. No que toca às idades, apesar de todos os professores se encontrem em diferentes fases da sua carreira docente, mostram bastante motivação, cooperação e entreajuda o que constituiu um fator de coesão e equilíbrio do grupo disciplinar. A troca de experiências entre todos os elementos do GEF foi importante para a minha evolução neste processo de estágio, pois pude recolher testemunhos de diferentes métodos de ensino.

No GEF, cada professor com a sua experiência (formação inicial e vivências desportivas) e perspetiva do ensino contribuiu positivamente para a tomada de decisões e estabelecimento de compromissos e objetivos do mesmo. Porém, o GEF nem sempre se mostra consistente em alguns aspetos da lecionação, nomeadamente ao nível dos documentos reguladores da aprendizagem. Dentro do GEF não existe um Plano Plurianual, documento esse que é essencial pois encontram-se definidas as metas gerais integradoras dos objetivos para cada ano em cada área e matéria. Assim, torna-se mais

difícil delinear um percurso de aprendizagens que seja tratado por todos os professores de igual forma. Tendo em conta que a escola se encontra numa lógica de agrupamento escolar e a EBA abrange o ensino do 5º ao 9º ano de escolaridade, é importante que, em conjunto, o GEF planeie o percurso curricular dos alunos (matérias a abordar e objetivos a atingir em cada ano de escolaridade), desenvolvendo neste sentido uma estratégia curricular comum com articulação vertical e horizontal ao longo destes anos. Este planeamento é fundamental, uma vez que a escola abrange o ensino do bloco estratégico de EF (do 5º ao 9º ano). São nestes ciclos de escolaridade que se fará o tratamento das matérias na sua forma característica: serão aprofundadas/consolidadas as conquistas alcançadas no 1º ciclo, e no 9º ano realizar-se-á a revisão das matérias e aperfeiçoamento e/ou recuperação dos alunos para que completem os objetivos do 3º ciclo especificados no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (Jacinto, Comédias, Mira, e Carvalho, 2001).

Conjuntamente com este planeamento é importante determinar o nível dos alunos no início de cada ano letivo e especialmente na entrada dos alunos no 5º ano, já que, no 1º ciclo os alunos já deveriam vir preparados para esta nova etapa, tendo aprendido e aperfeiçoado previamente as habilidades fundamentais de cada área da EF, o que nem sempre se verifica. Desta forma é fundamental proceder à Avaliação Inicial (AI) dos alunos com recurso à aplicação do Protocolo de Avaliação Inicial (PAI). O GEF possui um PAI (elaborado pelos professores estagiários dos anos anteriores), contudo não é visível a sua aplicação, na prática letiva de cada professor.

Relativamente à avaliação sumativa, cada professor parece estar a avaliar os seus alunos de forma diferente. A forma mais correta passaria pela aplicação de um documento orientador com referências e critérios de sucesso educativo bem delineados, que potenciassem o fim da subjetividade e arbitrariedade da avaliação na disciplina de EF. Para isso, o GEF deveria estabelecer os critérios de sucesso e de observação de forma a criar um referencial comum a todos os professores que permitissem avaliar com coerência o sucesso ou o nível de execução na tarefa (Jacinto et al., 2001). Assim, seria benéfico tanto para os alunos como para os professores do GEF a realização de conferências curriculares periódicas, onde se pudessem debater assuntos relacionados com a avaliação no sentido de homogeneizar todo este processo que deverá ser o mais transparente possível.

No que concerne às intenções educativas do GEF e visto a EBA dispor de um Contrato de Autonomia, o GEF apoia sempre a inclusão, no currículo de EF, de matérias alternativas tendo em conta as características da população escolar, meio onde a escola

se insere e os recursos disponíveis na comunidade educativa. Por outro lado, foi possível constatar que nem todos os professores lecionam as matérias nucleares à sua turma (nomeadamente a dança), o que coloca em causa a formação eclética dos seus alunos.

No que concerne ao Plano Anual de Turma (PAT), dentro do GEF não existe uma rotina de transmissão deste importante documento aos professores dos anos seguintes. É no PAT que constam as evoluções da turma ao longo do ano letivo, decorrentes da avaliação formativa dos alunos. Com a partilha deste documento, seria mais fácil para o novo professor, no início do ano, realizar o planeamento da sua atuação para com a turma em causa, potenciando ainda mais as aprendizagens dos alunos.

No que diz respeito às decisões relativas aos recursos espaciais, o *roulement* (Anexo 4) é realizado semanalmente, o que proporciona uma distribuição equitativa dos espaços. Porém, esta situação faz com que apenas de três em três semanas os alunos possam utilizar as instalações do ginásio. Desta forma seria mais benéfico realizar uma rotação diária dos espaços, potenciando maior igualdade na utilização dos diferentes espaços (especialmente do ginásio) pelas diferentes turmas.

3. O NÚCLEO DE ESTÁGIO

O NE é constituído por quatro professores estagiários, um orientador de faculdade e um orientador de escola.

Relativamente ao grupo de estagiários, não existiam laços fortes entre a maioria dos elementos. Porém, ao longo do estágio com a constante troca de experiências e devido às diversas vivências de cada um (enquanto aluno no ensino obrigatório e depois na formação inicial), foi visível a união, a entajada e o espírito crítico que foi crescendo durante todo o ano. Sem dúvida que o sucesso e a evolução de todo o grupo foram potencializados pela constante troca de ideias (através de conversas formais e informais após as aulas), tendo sido estas fundamentais para o ultrapassar de alguns contratempos que surgiram ao longo do estágio.

O orientador da faculdade, ao longo de todo o processo realizou a ligação entre a faculdade e a escola a nível mais teórico. Acompanhou as atividades por nós desenvolvidas em todas as áreas do estágio, e forneceu *Feedbacks* (FB) sobre as nossas formas de atuação (quer na vertente mais prática – as aulas, quer na vertente mais teórica - os documentos escritos).

Por último, o orientador da escola desempenhou a supervisão de todas as áreas do estágio de forma mais prática, observando todas as aulas lecionadas e acompanhando todas as atividades desenvolvidas. Forneceu constantemente FB para que pudéssemos melhorar as nossas práticas e, ao mesmo tempo, transmitia-nos toda a

sua experiência nas diferentes áreas de intervenção, tendo sido esta uma mais-valia para a nossa evolução.

4. A TURMA DO 7ºE

Ao longo do corrente ano letivo, tive a oportunidade de trabalhar com a turma do 7ºE que é constituída por 27 alunos matriculados, porém apenas 16 alunos estão efetivamente a frequentar a turma. Efetivamente, dez dos alunos inscritos pediram transferência de escola, nunca tendo comparecido às aulas. Um dos alunos que inicialmente frequentou as aulas desta turma, foi transferido para uma turma do CEF de Jardinagem após três semanas do início do ano letivo. Outro aluno, transferido de Cabo Verde, apenas iniciou as aulas na terceira semana, tendo sido transferido posteriormente, a 22 de novembro, para a turma do 7ºD, uma vez que não se estava a adaptar ao 7ºE.

Esta turma é constituída por dezasseis alunos sendo a maioria do género masculino (treze), com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos.

Como na EBA as turmas são formadas conforme a classificação na disciplina de português e de matemática, as últimas de cada ano letivo são aquelas que reúnem os alunos com maiores dificuldades e problemas de aprendizagem, assim como aqueles que vêm transferidos de outras escolas e, o 7ºE não é exceção. Por isso esta turma representa uma junção de alunos provenientes de várias turmas do ano letivo transato, conjuntamente com alunos transferidos de outras escolas, e recém-chegados de outros países (Brasil, S. Tomé e Príncipe e Cabo Verde). Além disso, é uma turma com quatro alunos repetentes. Todavia, é uma turma sem alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais.

Alguns alunos são acompanhados no programa ECO, não só pelas suas necessidades económicas mas também pela sua instabilidade emocional.

Relativamente a problemas de saúde, apenas dois alunos apresentam patologias que, porém não os impedem de realizar exercício físico.

Além disso, três alunos são provenientes do Projeto 12/15 dinamizado pela Câmara Municipal da Amadora. Esse projeto tem como objetivo impedir o abandono e o insucesso escolar nos jovens dos 12 aos 15 anos. Estes três jovens destacam-se pela sua idade (são mais velhos do que os colegas) e pela sua atitude em sala de aula. Com efeito, são crianças sem objetivos, bastante conflituosos e pouco respeitadores, e com um grave défice de valores.

Em termos de dinâmica de grupo, esta turma assemelha-se a uma manta de retalhos, não existem laços de amizade e união fortes entre os alunos (talvez devido à constante mudança de turmas e integração de alunos novos), característica

especialmente vincada no comportamento diferente (negativo) nos alunos do Projeto 12/15.

Observa-se igualmente um domínio do género masculino, sendo que os rapazes não gostam muito de trabalhar com as poucas raparigas existentes na turma. Esta atitude pode ser explicada pela discrepância de desempenhos que se denota entre os géneros nesta turma.

A turma apresenta também muitas falhas relativamente a hábitos e rotinas de prática de atividade física. No geral são alunos pouco assíduos e pontuais, que demoram muito tempo para ficarem em silêncio nos momentos de instrução, e que não conseguem manter a autonomia nas atividades da aula (por exemplo, na montagem e arrumação do material e realização das atividades propostas sem supervisão da professora). Contudo, observou-se uma ligeira melhoria dessas rotinas ao longo do ano.

No que concerne à prática desportiva, apenas oito alunos praticam alguma modalidade fora do contexto escolar e nenhum aluno frequenta o DE.

A turma apresenta, no geral, um bom nível motor, porém é prejudicada pelos constantes comportamentos conflituosos e desviantes. Deste modo, pode-se observar numa mesma matéria alunos com elevado desempenho (nível avançado), ao mesmo tempo que se observam alunos com características não introdutórias ou partes introdutórias. Estas diferenças existem quer intra-género quer inter-género.

No geral estas crianças apresentam pouca motivação para matérias que não sejam o futebol, no entanto uma vez envolvidos nas atividades, participam razoavelmente. Tendo em conta esta característica, ao longo do ano, adaptei as minhas estratégias e fiz uma seleção de matérias de modo a manter os alunos interessados e motivados na aula.

No que diz respeito à participação, cooperação e entreajuda, a turma é pouco participativa. A nível de cooperação e entreajuda entre os colegas e professora, a maioria é pouco cooperante com as atividades propostas, e não percebe a necessidade de ajudar os colegas com menos capacidades, indo ao ponto de troçar destes. Contudo, é importante notar que alguns alunos se destacam pela sua cooperação.

Todavia, é bom frisar que se observa uma nítida evolução nos alunos, desde o início do ano até ao momento presente, principalmente nos alunos que foram mais assíduos. Esta evolução positiva também é evidenciada na relação professora-alunos. Com efeito, o 1º e 2º períodos foram marcados pela inconstância (tanto se portavam aceitavelmente, como no momento seguinte já tinha de restabelecer a ordem entre os alunos), todavia no último período estes momentos de desordem foram praticamente

inexistentes, graças a uma ligeira evolução da minha relação com os alunos. Na verdade, procurei responder a este desafio completamente novo para mim. Assim, procurei encontrar soluções que respondessem às características destes alunos e que os levassem a tornarem-se alunos mais empenhados. O facto de eu ter conseguido uma melhoria no comportamento e na atitude destes alunos deixou-me muito satisfeita, pois no início do ano pensava que jamais iria conseguir este feito.

5. A MINHA EXPERIENCIA E EXPECTATIVAS

Aos onze anos já desejava ser professora de EF e essa vontade reforçou-se ao longo do meu percurso académico. O meu gosto e interesse pela disciplina Despertaram quando fui exposta pela primeira vez à disciplina no 5º ano de escolaridade. A minha opção por esta profissão partiu da constatação de certas características que apenas se verificavam nas aulas de EF, tal como o prazer que tinha ao praticar as diferentes modalidades, o ambiente mais descontraído que era gerado nas aulas, e a relação de respeito, entreajuda, confiança e cooperação que foi desenvolvida com todos os três docentes que foram meus professores.

O meu percurso escolar decorreu na pequena localidade de Porto de Mós (distrito de Leiria). Todas as escolas que frequentei promoviam um bom ambiente que favorecia um grande sentido de cooperação e respeito entre professores e alunos porque todos os professores depositavam grandes expectativas nos seus alunos e demonstravam o seu gosto em lecionar. A minha turma manteve-se praticamente inalterável desde o 1º ao 12º ano, formando desta forma o meu círculo de amigos (o que potenciou o trabalho em grupo e a superação de algumas dificuldades mais facilmente). No geral, a minha turma sempre teve boas classificações. Eram unidos e empenhados apesar de bastante barulhentos, porém quase todos tínhamos o objetivo de conseguir entrar na universidade para poder crescer académica e pessoalmente. O meu objetivo era alcançar as melhores notas possíveis para entrar na Faculdade de Motricidade Humana, e conseguir obter o curso de EF.

A nível desportivo, como em Porto de Mós não havia muita oferta desportiva para o género feminino, iniciei a minha prática desportiva com o ballet clássico, modalidade que pratiquei durante cinco anos. Mais tarde frequentei aulas de natação durante três anos, e pratiquei hidroginástica em deep-water. Como sempre me identifiquei com a música e tenho um grande orgulho na tradição portuguesa, entrei para o Rancho Folclórico Rosas do Lena (Batalha), onde ainda hoje sou dançarina. Na escola frequentei o DE de atividades ao ar livre, onde cheguei a ir aos campeonatos regionais; participei todos os anos nos torneios de basquetebol *SunnyDelight* / *Compal Air* (onde

também cheguei às fases regionais) e nos torneios de voleibol. Infelizmente, não existia nenhum clube de basquetebol perto da minha residência e por isso não pude praticar esta modalidade sem ser nas aulas de EF. Através de todas estas atividades adquiri uma boa postura corporal, noção rítmica e sentido de perseverança para alcançar melhores performances. Fiz amizades, viajei por muitos sítios e conheci novas culturas. Estas experiências foram igualmente fatores motivadores para a escolha da minha opção profissional, pois queria transmitir aos meus alunos tudo aquilo que os meus professores desta área me tinham transmitido e proporcionado.

Mais tarde, quando entrei na faculdade, constatei que tinha algumas dificuldades nas modalidades coletivas e como sempre gostei muito de basquetebol, decidi integrar a equipa feminina de basquetebol da AEFMH. Aqui pude observar e vivenciar treinos de uma modalidade coletiva, com todas as suas implicações, e pude evoluir enquanto jogadora.

A nível profissional, apenas comecei a trabalhar na área do desporto aquando da conclusão da minha licenciatura. Comecei por fazer voluntariado em campos de férias e depois trabalhei em ginásios. Antes de entrar no estágio do mestrado, ainda não tinha tido o contacto com a lecionação.

Todo este enquadramento foi feito para se poder perceber as expectativas que tinha quando se iniciou o processo de estágio.

A escolha da escola não foi fácil, pois todas as escolas que estavam entre as minhas opções já não se encontravam disponíveis mas, depois de uma longa conversa com os meus colegas de estágio, decidimos optar por Alfovelos, uma das escolas que remanesce. Desconhecia por completo a escola e a sua zona envolvente.

Assim, quando em setembro assisti à primeira reunião de Conselho de Turma (CT), fiquei bastante apreensiva relativamente à turma que tinha escolhido. Percebi que as turmas desta escola estavam organizadas em níveis. Ora, aquela que me tinha sido atribuída era uma das últimas do 7º ano e agrupava os alunos com menos sucesso escolar desse ano de escolaridade. Era uma turma grande, com muitos alunos competentes aos quais tinham sido instaurados vários processos disciplinares. Aliás, muitos deles eram qualificados pelos restantes colegas, como alunos extremamente problemáticos e “intratáveis”. Depois deste primeiro impacto, tive o primeiro contacto com a turma. Apesar de o cenário não ser tão mau quanto estava à espera, deparei-me com uma realidade que jamais tinha imaginado ou expectado. Alunos sem o mínimo de objetivos ou valores, com graves problemas educacionais, famílias pouco funcionais, pais que apesar de se mostrarem interessados estavam pouco presentes na educação dos seus

filhos. Em suma, e o mais grave, uma turma onde os alunos praticamente não se conheciam. Assim, a minha expectativa de encontrar uma realidade semelhante àquela que vivi enquanto aluna (estudantes empenhados, respeitadores, pontuais, e que não colocavam em causa a palavra do professor), dissipou-se rapidamente.

Iniciei o estágio pedagógico, tendo noção que, apesar do vasto conhecimento teórico adquirido na faculdade e as poucas vivências desportivas, existiam várias lacunas relativamente à minha capacidade enquanto docente (a minha maior preocupação centrava-se na dificuldade em realizar um discurso fluído e curto), pois nunca tinha lecionado. Com o decorrer do estágio surgiram novos desafios relativos à relação com a turma e penso que devagar foram sendo ultrapassados (nomeadamente a gestão da aula e a relação professora-aluno).

O sentimento inicial de incapacidade de vencer o desafio de controlar a turma foi-se desvanecendo ao longo do estágio graças às pequenas conquistas que ia alcançando. Depois, tive o sentimento de que, sem dúvida, ainda bem que tinha ficado com aquela turma, pois aprendi muito com os meus alunos, e experienciei situações que mais nenhum outro estagiário em outra escola viveu. Assim, tornei-me muito mais consciente para a realidade educativa que se vive nas escolas portuguesas.

De facto aprendi muito, mas tenho consciência ainda atendo um longo caminho pela frente. Com efeito, para melhorar o ensino dos jogos coletivos, deverei frequentar formações nessa área, e atualizar-me permanentemente no que diz respeito aos exercícios. Deverei também procurar bibliografia que me permita conhecer mais formas de fortalecer a relação professor-aluno, relação essa que é bastante importante para a evolução dos alunos.

III. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA FORMAÇÃO

A análise crítica e reflexiva do meu processo de formação divide-se em duas partes, primeira parte: análise do trabalho desenvolvido a nível micro da minha passagem pela escola. Segunda parte: análise do trabalho desenvolvido a nível macro. O trabalho desenvolvido a nível micro diz respeito ao contacto direto desenvolvido com os alunos da turma do 7ºE onde lecionei EF no presente ano letivo (2012/13), ou seja, a vertente pedagógica abrangendo as atividades desenvolvidas em diferentes áreas do estágio: área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, repartida nos âmbitos do planeamento, da condução do ensino e da avaliação; e área 4 – Relações com a comunidade. Estas áreas influenciam-se mutuamente e desta forma é pertinente analisá-las em conjunto.

Na análise do trabalho a nível macro, serão expostas todas as experiências referentes à área 2 - Inovação e Investigação Pedagógica e Área 3 – Participação na escola.

A opção em dividir a análise do percurso de estágio em duas partes surgiu da necessidade de estruturar esta análise de forma faseada, imprimindo-lhe uma lógica temporal, como indicado no próprio Guia de Estágio Pedagógico (2012/2013), que frisa que todas as áreas reportam para a evolução progressiva da formação do professor.

1. TRABALHO NA TURMA

Ao iniciar este estágio as primeiras tarefas, eram referentes à área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem. Esta é considerada a principal área da atividade docente, onde se potencia o processo de ensino-aprendizagem com a turma que vamos acompanhar ao longo de todo o ano de trabalho.

Neste caso, para a turma do 7ºE, foram desenvolvidas atividades de planeamento, condução e avaliação do ensino. Estas três subáreas não devem ser vistas em separado mas sim como um todo. Ao realizar-se um planeamento cada vez mais pormenorizado fruto de uma avaliação mais cuidada obtemos uma condução de ensino mais adaptada à realidade. Porém esta relação não é unívoca, pois ao realizar uma boa avaliação também se irá proceder a um planeamento mais orientado para as necessidades dos alunos nas etapas seguintes. Assim, a abordagem a esta área será realizada tendo em conta a sua complexidade.

A 1ª etapa de trabalho com a turma foi a AI, que segundo Carvalho (1994), é uma das fases mais importantes da atividade de um professor, permitindo orientar o ensino de acordo com as necessidades dos alunos. Ainda de acordo com Carvalho (1994) e Jacinto et al. (2001), os objetivos da AI são apresentar todas as matérias a lecionar ao longo do ano letivo; avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias; recolher dados para orientar a formação de grupos de nível dentro da turma; ensinar ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento; criar um bom clima de aula; identificar matérias prioritárias e aspetos críticos do seu desenvolvimento; recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a primeira etapa; identificar alunos cujas características indiquem necessidades específicas; recolher dados para, em conjunto com os outros professores do grupo, estabelecer metas específicas para o ano e aferir o plano plurianual.

Nesta fase surgiu a primeira dificuldade, pois comunicado ao NE que no GEF não existiam documentos orientadores da disciplina (Projeto de EF, Plano Plurianual ou PAI). De acordo com Jacinto et al. (2001), o Projeto de EF é o documento de referência

para a orientação e organização do trabalho no seio do GEF, e de cada um em particular. Nesse documento constam as decisões do currículo dos alunos, as opções sobre as atividades de enriquecimento curricular tendo em conta as características da população da escola (alunos, materiais, espaços, professores), realizando uma articulação vertical do currículo, através da indicação dos objetivos de cada ano e competências de ciclo. O PAI, também de acordo com Jacinto et al. (2001), é um documento que permite delinear situações de avaliação, seus procedimentos de observação e recolha de dados, em que se sintetiza o grau de exigência de cada nível do programa (critérios e indicadores a observar). Estes documentos são, como foi referido, de extrema importância, uma vez que o GEF deve trabalhar numa lógica de progressão e continuidade curricular, e para isso é necessário estabelecer critérios e formas de avaliação, para que cada professor possa dar continuidade ao trabalho desenvolvido por todo o grupo.

Desta forma, antes do início do ano letivo foi-nos proposto pelo orientador de escola, que em NE, analisássemos o PAI utilizado no ano anterior. Após análise, o NE decidiu reformulá-lo, recorrendo a documentos elaborados na disciplina de Avaliação Educacional na faculdade. Decidimos reformular o documento do ano anterior, tendo em conta o feedback que recebemos da professora na faculdade e uma vez que, nenhum professor do GEF aplicava o referido documento.

Terminada a elaboração do PAI (Anexo 5) e após o aval do orientador de escola, seguiu-se a fase de implementação. O planeamento desta fase foi executado aula a aula (Anexo 6), consoante o *roulement* das instalações desportivas da escola. Esta foi uma decisão tomada entre o NE e o orientador de escola, partindo da inexperiência na lecionação, quer a nível de planeamento quer a nível de lecionação. O planeamento aula a aula trouxe benefícios mas também conduziu a alguns pontos negativos. Relativamente aos benefícios, tive a liberdade de escolher as matérias a trabalhar, em cada aula, consoante o desempenho que observava dos alunos durante as atividades propostas, lecionando mais vezes as matérias onde estes demonstravam mais dificuldades e onde me era mais difícil proceder à recolha de dados sobre o desempenho dos alunos. Por outro lado, esta forma de planeamento aula a aula fez com que perdesse a noção do tempo, culminando esta fase após oito semanas de aulas, ultrapassando o período de quatro ou cinco semanas recomendado no Jacinto et al. (2001), para poder avaliar todas as matérias, aptidão física e conhecimentos. O sistema de rotação das instalações também contribuiu para esta extensão da AI, uma vez que muitas das matérias a abordar têm necessariamente de ser lecionadas no ginásio e o número de aulas neste espaço é muito reduzido. A rotação dos professores nas instalações desportivas da escola é

realizada semanalmente. Como a escola tem três espaços disponíveis para a EF, cada professor passa no mesmo espaço de três em três semanas, o que condiciona negativamente a utilização do ginásio. No meu ponto de vista, esta rotação deveria ser realizada diariamente, dando a oportunidade de, na mesma semana, o professor trabalhar com a turma em dois espaços diferentes. Esta situação evitaria que numa semana de chuva, a turma não tivesse aulas de EF.

Atualmente, analisando o trabalho realizado na 1ª etapa de aprendizagem, e comparando-o com as restantes etapas, posso afirmar que será mais proveitoso planear a fase de AI através de UE, pois possibilita uma melhor gestão do tempo disponível para a sua aplicação e caso necessite de proceder a alterações, realizá-las-ei conforme a realidade com que me deparar.

O PAI foi aplicado opcionalmente nas seguintes matérias: futebol, andebol, basquetebol, voleibol, atletismo, badminton, patinagem e ginástica de solo, aparelhos e acrobática, luta, orientação e dança.

Para proceder à aplicação do PAI na minha turma, comecei por delinear algumas estratégias. A nível dos espaços e materiais, optei pelo aproveitamento incondicional da polivalência dos espaços disponíveis, pois apenas de três em três semanas a turma voltaria a esse espaço. Quanto à formação de grupos, escolhi dividir a turma em três, constituídos de forma heterogénea segundo o número atribuído aos alunos. Optei por este método porque o 7ºE é constituído, como já foi referido, por alunos provenientes de diversas turmas e alunos originários de diferentes países, o que tornou a recolha de informação sobre o desempenho destes em EF no ano transato inacessível. Assim, cada grupo de trabalho estava numa estação diferente, o que beneficiou os alunos que tiveram a oportunidade de passar por três matérias diferentes em cada aula.

Nas primeiras três semanas de aulas e devido à minha inexperiência a nível de lecionação, tive o auxílio dos meus colegas de estágio no acompanhamento dos grupos de trabalho. Este acompanhamento extra constituiu uma preciosa ajuda nas rotinas de aula (especialmente na transição entre estações) e na recolha das informações relativas aos alunos.

Nesta fase, senti diversas dificuldades relacionadas com a envolvimento da lecionação, nomeadamente em conseguir conciliar a gestão do tempo de aula, ao mesmo tempo que procedia à instrução e à recolha de informação de todos os alunos nas diferentes matérias. A dificuldade de gestão da aula relaciona-se diretamente com a gestão dos exercícios. O facto de estar tão concentrada nos alunos e não me conseguir abstrair dessa tarefa, fez com que muitas vezes ultrapassasse o tempo estabelecido para

cada exercício, não permitindo que todos os grupos usufríssem de todas as estações durante a aula, necessitando de repetir os exercícios na aula seguinte.

Outra dificuldade sentida nesta fase foi o conseguir avaliar todos os alunos durante as aulas, em especial nos JDC quando o grupo está todo em atividade simultaneamente.

As grelhas de AI construídas pelo NE foram igualmente um obstáculo à boa realização desta tarefa, pois inicialmente continham imensos critérios de êxito. Não eram assim, de aplicação prática. Desta forma, e em conjunto com os restantes elementos de NE, procedemos à sua simplificação através da diminuição dos indicadores a observar e da focalização nos alunos mais difíceis de classificar, o que vai ao encontro da opinião de Carvalho (1994). Outra estratégia definida em NE para superar as dificuldades de todos os seus elementos na observação e posterior classificação dos alunos, e na aquisição de conhecimentos práticos consistiu na observação das aulas dos colegas de estágio e do orientador. Finalizadas as aulas, reuníamos e discutíamos os dados observados, tentando uniformizar a aplicação dos critérios.

Um outro aspeto relacionado com a dificuldade de observação foi a constante preocupação em fornecer FB aos alunos. Sempre que observava dificuldades ou um mau desempenho nas atividades a desenvolver, procedia à sua correção. Apesar desse acompanhamento exaustivo ir ao encontro dos objetivos da AI delineados por Jacinto et al. (2001), e estar de acordo com a posição de Carvalho (1994), originou uma deficiente avaliação de cada aluno, visto eu não conseguir conciliar as duas funções.

Logo que cessei de ter o auxílio do NE na aula, surgiram novos contratempos. De facto, enquanto tive ajuda dos meus colegas, eu conseguia dar instruções breves e enviar os alunos para cada estação, e posteriormente, cada um fazia uma breve ilustração dos objetivos a realizar porque o tempo dispensado para a instrução de tarefas era breve. Sem os “monitores” de grupos, eu inicialmente transmitia aos alunos os critérios de todos os exercícios e, depois de dividir os grupos, tinha de dar novamente a explicação em cada estação, perdendo assim muito tempo só em instruções. Durante as transições entre exercícios, os alunos dispersavam, demorando muito tempo a retomar as atividades. As rotinas que eu pensava estarem razoavelmente instituídas, não se concretizavam.

A manutenção da disciplina foi outro desafio no planeamento das aulas, dadas as características especiais da turma (alunos sem regras básicas de conduta, muito conflituosos, sem laços entre si e pouco autónomos). Todas as estratégias de organização e gestão da aula não resultaram, o que provocou momentos de

comportamentos fora da tarefa. Após a constatação destes factos mudei de estratégia optando por dividir a turma em dois grupos. Deste modo consegui focar-me no desempenho de cada aluno relativamente à matéria em que demonstravam mais dificuldades, apoiando personalizadas cada um. Enquanto procedia à avaliação de um grupo, o outro permanecia mais autónomo num jogo coletivo, a que apelidei, estratégia do jogo coletivo (na maioria das vezes, na matéria de futebol). Esta estratégia baseia-se nas ideias de Hastie e Sidentop (1999, cit in Onofre, 2000), que defendem que o professor, para manter uma gestão ecológica da aula, deve conseguir a cooperação dos alunos nos programas de ação que estabelece para a aula, de forma a que estes participem de forma empenhada na aula, integrando nas intenções do professor a agenda social dos alunos. Assim, a redução dos grupos de trabalho foi muito produtiva, uma vez que consegui fazer uma observação mais cuidada e eficaz, e a utilização da estratégia dos jogos coletivos motivava os alunos o que reduziu os comportamentos desviantes. O poder avaliar apenas uma matéria de cada vez contribuiu também para o prolongamento do período da AI.

Todas estas estratégias apontadas tiveram o propósito de melhorar a minha recolha de informação acerca do desempenho dos alunos. Apesar de não ter sido a solução para os problemas da turma, foi a estratégia que me permitiu atingir o objetivo da recolha de dados para a AI.

Após a recolha dos dados relativos à AI, executei uma reflexão. De acordo com Araújo (2007, p.131), “a realização da avaliação inicial assume como objetivos fundamentais diagnosticar para prognosticar e prognosticar para projetar diferenciadamente”. Com os resultados obtidos na AI, foi possível identificar os níveis dos alunos nas diferentes matérias, seguindo as orientações de Araújo (2007) utilizando os seguintes critérios: o aluno encontra-se no nível não introdutório (NI) quando não realiza metade dos critérios propostos para o nível introdutório (I). O aluno encontra-se no subnível parte do nível introdutório (PI) quando não realiza todos os critérios propostos do nível I. O aluno encontra-se no nível I quando realiza todos os elementos propostos para este nível. O aluno encontra-se no nível parte do nível elementar (PE) quando não realiza metade dos elementos do nível elementar (E). E por último, o aluno encontra-se no nível E quando realiza todos os elementos propostos para este nível.

No que respeita à área das Atividades Físicas Desportivas (AFD), foi possível identificar diversos desempenhos. Assim, dentro da mesma matéria registaram-se alunos com bom desempenho e outros com um fraco desempenho. As matérias prioritárias foram identificadas ao comparar os níveis diagnosticados com os níveis de referência

para cada ciclo apresentados no PNEF (Jacinto et al., 2001). Desta forma, foi possível identificar as matérias prioritárias do 7ºE: voleibol, ginástica de solo, badminton, salto em altura, corrida de estafetas e patinagem.

Para o diagnóstico da área da Aptidão Física, apliquei a bateria de testes do *FitnessGram* (The Cooper Institute for Aerobics Research, 2007) de acordo com o estipulado por Jacinto et al. (2001). Para a contabilização dos resultados dos testes de força e resistência, optei por colocar os alunos a pares. Deste modo, enquanto um aluno realizava o teste, o outro contava as execuções realizadas e vice-versa. Durante todo o processo eu circulava pelos pares, confirmando a correção da execução. Para a aferição dos resultados dos testes de composição corporal e flexibilidade, optei por ser eu a proceder à sua aplicação individualmente com os alunos, garantindo desta forma a fiabilidade máxima dos dados recolhidos. No teste de força superior, observei que o protocolo de aplicação existente no *FitnessGram* (The Cooper Institute for Aerobics Research, 2007) não estava adaptado às idades em questão e por isso alterei ligeiramente a sua aplicação (os alunos puderam afastar ligeiramente os membros superior do tronco solicitando mais o músculo peitoral). A avaliação nesta área da EF é realizada tendo em conta os valores de referência da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) apresentados no manual de aplicação do *FitnessGram* (The Cooper Institute for Aerobics Research, 2007) (o aluno têm uma avaliação positiva no teste caso se encontre na ZSAF). Ao analisar os resultados obtidos nos testes, observei que no geral a turma apresentava baixos níveis de força superior, aptidão aeróbia e flexibilidade de tronco e músculos posteriores da coxa.

Quanto à área dos Conhecimentos, ao longo das aulas fui questionando os alunos acerca de temas relacionados com a EF, nomeadamente sobre as regras das modalidades que ia lecionando com o objetivo de verificar o grau de conhecimento dos alunos nesta área. Além disso, também apliquei um teste de diagnóstico (Anexo 7) que continha para além das questões relacionadas com os benefícios da EF, e outros assuntos relacionados com esta área, um questionário com vista a recolher informações sobre o dia-a-dia dos alunos necessárias para realizar o estudo de turma inserido na área 4 do estágio – Relações com a Comunidade. As perguntas eram de um nível que considerei muito básico e acessível, pois tive em conta o ano de escolaridade e o contexto escolar. Contudo, os resultados apresentados foram muito negativos, não havendo nenhum aluno a obter classificação positiva. Este teste permitiu-me constatar que os alunos não conheciam os benefícios associados à prática da EF e que não tinham conhecimentos adquiridos nos anos transatos sobre esta área. Assim, planeei lecionar

esta área várias vezes ao longo do ano, através de vários métodos (questionamento oral, entrega de fichas de apoio, e.g.).

Após a conclusão desta etapa inicial, e com todas as informações recolhidas relativamente ao desempenho dos alunos, dei início à tarefa seguinte, a elaboração do PAT (Anexo 8).

O PAT assume-se como um documento fundamental onde estão presentes as decisões do processo ensino-aprendizagem que procuram definir o caminho a percorrer pelos alunos até alcançarem os objetivos terminais nas três grandes áreas da EF (Jacinto et al., 2001). Deve ser um documento global, integral e realista da intervenção educativa do professor para com a turma, sendo nele definida a sequência de áreas da matéria de unidades temáticas e de objetivos a atingir, a data prevista para cada abordagem e também algumas linhas orientadoras da função didática (diferenciação de objetivos, organização de grupos de trabalho, entre outros) tendo em conta as características da turma (Bento, 1998). É ainda importante salientar que este documento não é estanque, pois pode ser ajustado ao longo do processo de aprendizagem dos alunos tendo em conta a sua evolução. É um documento que permite regular e orientar toda a evolução da turma, através da observação do cumprimento dos seus objetivos, podendo sofrer ajustes ao longo do ano conforme a análise efetuada à evolução dos alunos.

A elaboração deste documento foi um processo demorado e onde foram levantadas algumas dificuldades pertinentes. Dificuldade nomeadamente no prognóstico dos níveis a alcançar pelos alunos dada a minha inexperiência em termos de perceção das capacidades e potencialidades de evolução de cada um. Esta capacidade foi contudo melhorando ao longo do ano, e desta forma, procedi a alterações no prognóstico de alguns alunos ao longo das Unidades de Ensino (UE).

Além disso, como a turma contém diferentes ritmos de aprendizagem tornou-se mais difícil para mim definir os objetivos adequados para cada nível de desempenho nas diferentes matérias. Consequentemente, estes revelaram-se demasiados ambiciosos, através da apresentação de um grande número de objetivos. Por outro lado, a falta de informação de referência no GEF dificultou a definição das matérias a abordar ao longo do ano, pois por um lado, não existia nenhum documento onde estivessem estipuladas as matérias a abordar em cada ano de escolaridade da escola, e por outro, não pretendia excluir nenhuma matéria colocando em causa a formação eclética dos alunos. Assim, optei por excluir as matérias onde os alunos já demonstravam um bom desempenho (salto em comprimento e lançamento do peso), não abordar a luta, e incluir algumas matérias que apenas poderiam ser lecionadas no ginásio e que necessitavam de maior

abordagem. A última dificuldade surgiu no planeamento da aprendizagem dos alunos, na distribuição das matérias ao longo do ano letivo, visto ter selecionado bastantes matérias. Neste caso, optei por abordar mais vezes as matérias prioritárias, ao mesmo tempo que tive de distribuir as matérias coletivas por todas as UE, garantindo que pelo menos existia uma matéria em que os alunos estivessem empenhados, visto que, os alunos no geral gostavam dessas matérias. As restantes matérias foram distribuídas de forma a garantir a passagem por cada uma delas em pelo menos duas etapas de aprendizagem. Esta distribuição seguiu o modelo recomendado no PNEF (Jacinto et al., 2001), que aponta para a distribuição das matérias de forma a garantir períodos onde predomina determinada matéria e períodos de revisão posteriores, garantindo a consecução dos objetivos estabelecidos.

Ao terminar o ano letivo, conclui que a construção do PAT requer empenho e reflexão, visto que envolve toda a organização do trabalho letivo, podendo prejudicar a evolução dos alunos, caso não esteja coerente com as suas capacidades. Refletindo *à posteriori*, percebo que fui ambiciosa relativamente aos objetivos que tinha proposto alcançar. Depois desta experiência a lecionar a disciplina tomei consciência do tempo que uma aprendizagem demora a alcançar e futuramente tentarei ser mais realista definindo objetivos adequados a cada nível e ao perfil da turma.

O planeamento do trabalho a realizar com a turma não se pode cingir apenas ao PAT, sendo necessário mapear o trabalho através de períodos mais reduzidos de tempo, que facilitem a orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem (Jacinto et al., 2001). Os planos de etapa, e subsequentemente os planos de UE, constituem os diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento e preparação do ensino pelo professor, que advém ao PAT, e que conduzem à realização progressiva da lecionação, na sua perspetiva sistemática e de continuidade (Bento, 1998). Deste modo, os diversos planos devem estar intimamente ligados e seguir uma lógica coerente de progressão da aprendizagem dos alunos (onde as UE estão de acordo com os objetivos das etapas em questão e estas seguem uma lógica progressiva em direção ao delineado no PAT), permitindo realizar ajustamentos à medida que vão sendo aplicadas as UE, conduzindo consequentemente à melhoria da qualidade e da realização do ensino.

Os ajustes necessários nos objetivos a alcançar ao longo do processo de aplicação do planeamento surgem da confrontação entre os objetivos delineados e aqueles efetivamente alcançados, fruto do desenvolvimento dos alunos. Esta tarefa é realizada com recurso à avaliação formativa e à avaliação sumativa.

A avaliação formativa é o processo de recolha de informações que nos permite, ao longo do ano, orientar e regular a atividade pedagógica, bem como controlar a aprendizagem (Carvalho, 1994). Esta informação permite não só o aperfeiçoamento do ensino do professor mas também apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em EF (Jacinto et al., 2001). Desta forma é importante que após o término de uma avaliação, sejam comunicados aos alunos em que níveis se situam e quais os objetivos delineados para a próxima etapa.

Após a fase AI e com o PAT elaborado, não valorizei a transmissão da avaliação recolhida aos alunos. Por isso, apenas lhes transmiti que já tinha recolhido as informações necessárias em todas as matérias e que a partir daquele momento cada um iria trabalhar para determinados objetivos. Além disso, como os alunos não demonstravam grande atenção à informação que estava a transmitir, acabei por durante quase toda a 2ª etapa de ensino descorar a transmissão desta informação à turma, apesar de continuar a realizar a avaliação formativa (que também ainda não estava bem conjugada com a planificação). Esta lacuna foi sendo corrigida a partir do 2º período (no começo da 3ªUE), e ao contrário do que estava à espera, certos alunos demonstraram alguma curiosidade sobre a informação transmitida, mas infelizmente pouco se refletiu no seu empenho. Com a implementação mais efetiva e demarcada da avaliação formativa, pude corrigir alguns diagnósticos e prognósticos que tinham sido mal realizados (especialmente na matéria de andebol) devido à minha inexperiência na observação durante a AI.

De facto, foi uma falha muito grande da minha parte não ter aplicado convenientemente esta avaliação, visto ser uma das principais estratégias para conseguir regular efetivamente a aprendizagem dos alunos, e até para conseguir incentivá-los a melhorar mostrando-lhes o caminho a percorrer até aos objetivos finais. Apesar de, no final do ano letivo, executar esta tarefa de um modo mais efetivo, necessitarei, na minha formação contínua de a aperfeiçoar.

A 2ª etapa de aprendizagem - Aprendizagem e Desenvolvimento (Anexo 9), foi composta por três UE, e decorreu entre 8 de novembro de 2012 e 18 de janeiro de 2013. A sua duração foi bastante extensa devido à necessidade de abordar todas as matérias identificadas como prioritárias na AI, em conjunto com matérias onde os alunos conseguissem ficar em autonomia (principalmente os JDC). Passei a constituir grupos mais homogêneos de acordo com as informações da AI, sendo que alguns dos alunos intermédios eram distribuídos tendo em conta as ligações entre os pares, para evitar conflitos e comportamentos de desvio. Uma estratégia que utilizei para realizar a

constituição de grupos foi a utilização da informação recolhida através do teste sociométrico aplicado à turma. Através deste teste percebi que existiam poucos laços de amizade entre a turma e que existiam alunos marginalizados e com os quais os alunos não gostavam mesmo de trabalhar, como pode ser observado nos gráficos 1 e 2. Infelizmente, durante algumas aulas as más relações entre os alunos da turma influenciaram negativamente o tempo de organização da aula.

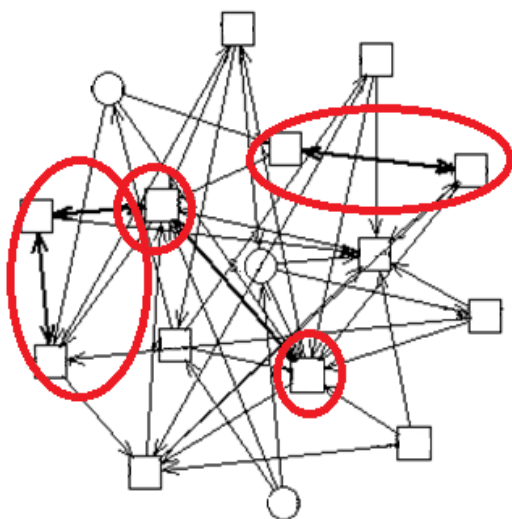


Gráfico 1 - Afetividade negativa na EF

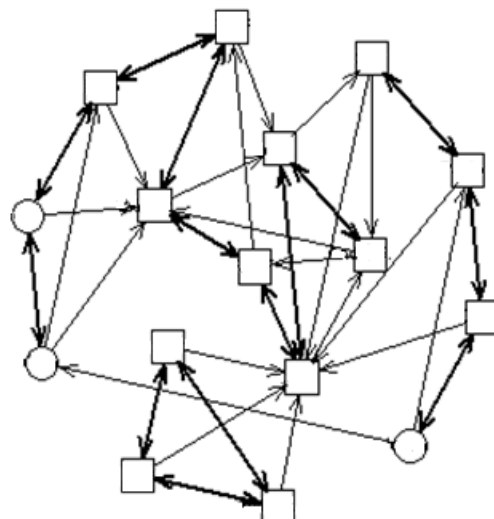


Gráfico 2 - Afetividade positiva na EF

Logo na 1ª UE (Anexo 10), observei que tinha definido demasiados objetivos por matéria, uma vez que a maioria dos alunos não conseguiu atingir grande parte deles (especialmente no voleibol). Assim sendo, as UE passaram a apresentar no máximo três objetivos por matéria (dependendo do grupo de nível e da matéria em causa). Todos os exercícios planeados estavam organizados numa lógica de progressão pedagógica crescente. Porém observei que a quantidade de exercícios definidos para os alunos não eram suficientes para os manter motivados nas aulas. Deste modo, para as UE seguintes, optei por planejar mais exercícios para cada matéria, o que me garantia uma participação mais empenhada nas aulas. Para a melhoria da diferenciação na planificação foi essencial a observação de aulas dos NE e do orientador de escola, assim como todos os FB recebidos nas reuniões de estágio. Para a realização das tarefas de aptidão física fui variando os modos de lecionação, percebendo que a melhor forma de trabalhar as capacidades físicas na minha turma seria através do ensino massivo, uma vez que os alunos têm dificuldades em permanecerem autónomos. Nesta etapa também foi notória a necessidade de imprimir uma lógica de repetição dos exercícios realizados

nas aulas, para que os alunos conseguissem efetivar as aprendizagens. Por fim, foi igualmente notória a necessidade de distinguir mais os objetivos pedagógicos em cada planeamento das UE nos diferentes níveis de ensino, garantindo a diferenciação mencionada por Jacinto et al. (2001), e uma melhor evolução nas aprendizagens.

Na conclusão da 1ª etapa de formação, os orientadores de estágio alertaram-me para a necessidade de realizar uma maior diferenciação na área da Aptidão Física de acordo com as diferentes possibilidades dos alunos visto estas já estarem a ser garantidas na área das AFD. Outra recomendação feita nesta fase, associava-se à necessidade de implementar a avaliação formativa de forma consciente e planeada nas UE e de a transmitir aos alunos. Desta forma, na 3ª UE (Anexo 11) a principal mudança deu-se ao nível da diferenciação da aptidão física. Aqui, senti um maior compromisso por parte da maioria dos alunos, visto que os objetivos que lhes propus estavam mais adaptados às suas capacidades.

A transmissão aos alunos da informação relacionada com a avaliação formativa foi implementada maioritariamente nas aulas de 90 minutos, ao invés das aulas de 45 minutos, tendo em conta que os alunos nunca chegavam à aula a horas e o tempo que eu demorava na transmissão dessa informação (devido à agitação característica da turma) iria prejudicar o tempo disponível para a prática. Inicialmente decidi dar o FB aos alunos oralmente, mas depois optei por lhes fornecer uma ficha com a informação relativa a cada matéria que iria ser abordada em cada UE. Este processo reduziu o tempo de instrução e permitiu que cada aluno pudesse consultar a sua ficha sempre que entendesse. Esta estratégia funcionou durante algum tempo, mas para as últimas UE os alunos perderam o interesse pela ficha, demonstrando infelizmente uma falta de empenho pela aprendizagem bem característica desta turma em todas as disciplinas (informação transmitida pelos restantes professores do CT).

Na 3ª etapa de aprendizagem – Aprendizagem e Desenvolvimento (Anexo 12), iniciada a 21 de janeiro e terminando a 23 de abril, surgiu um imprevisto que alterou quase por completo a planificação inicial do trabalho com a turma para as 3ª e 4ª etapas. O ginásio (único local coberto para a prática da EF) ficou interdito durante o 2º período, e por esta razão não pude abordar as matérias de interior durante esse período de tempo. Deste modo, as matérias prioritárias de ginástica de solo, salto em altura e voleibol ficaram prejudicadas, pois apenas voltaram a ser abordadas na 4ª etapa, o que fez com que grande parte dos objetivos terminais delineados não fossem alcançados. Com esta alteração, orientei a minha planificação para as matérias que poderiam ser abordadas no exterior: os JDC e o atletismo.

A abordagem ao futebol, basquetebol e andebol, na 3ª etapa de aprendizagem, foi realizada de forma mais efetiva, ao contrário da etapa anterior, onde optei por deixar os alunos em maior autonomia (em situações de 3x3 ou 4x4) para poder acompanhar as matérias onde os alunos demonstravam maiores dificuldades. Aqui trabalhei de forma massiva alguns aspetos técnicos (passes, remates/ lançamentos) e depois passei para formas jogadas de superioridade numérica 2x1 ou 3x2 através de dois grupos de trabalho, acabando as aulas com situações de jogo dirigido. Porém, o tempo que disponibilizei aos alunos para o jogo dirigido era reduzido, o que em muitas situações não permitiu a aplicação e consolidação das situações analíticas treinadas anteriormente. No final do ano letivo, ao observar as situações de jogo formal, pude constatar que a evolução dos alunos no andebol não foi muito notória (no basquetebol e no futebol, esta situação não se verificou) demonstrando a falta de contacto com as situações efetivas deste jogo. No meu futuro profissional, irei ter esta experiência em conta, e irei atribuir mais tempo de jogo dirigido aos alunos, o que vai ao encontro do “aprender o jogo jogando”, ideal defendido por Barreto (2002), que explica que os alunos, através do jogo, reconhecem mais facilmente quando podem utilizar as habilidades básicas que o promovem.

As últimas sete semanas de aulas foram dedicadas à 4ª etapa de aprendizagem, intitulada Revisão e Consolidação (Anexo 13). De acordo com Jacinto et al. (2001), o objetivo de trabalho desta etapa permite realizar uma revisão/ consolidação dos desempenhos dos alunos nas várias matérias abordadas ao longo do ano. Porém, devido à impossibilidade de lecionar algumas matérias no interior do ginásio no 2º período, e porque considerei necessário responder aos interesses da turma e proporcionar-lhes o contacto com matérias que demonstraram ser do seu agrado na AI, decidi lecionar a dança e a patinagem, ao mesmo tempo que realizava a abordagem final a algumas matérias. Nestas duas matérias, os alunos conseguiram alcançar todos os objetivos e outros mais ambiciosos acima do meu prognóstico. Estes resultados positivos contribuíram, tanto para a minha motivação como para a dos meus alunos, conseguindo criar ambientes positivos de aprendizagem ainda não efetivamente alcançados com outras matérias lecionadas. Este fator contribuiu grandemente para o reforço da minha relação com a turma.

Para proceder à avaliação sumativa no final de cada período, procedi de acordo com os critérios do documento entregue pelo orientador de escola (Anexo 14). Este documento foi elaborado pelo núcleo de estágio do ano transato e teve como base as orientações das Metas de Aprendizagem (Afonso, Roldão, Marques, Galvão, Peralta,

Silva, Leite, 2010). Apesar deste documento existir no seio do GEF, apenas o orientador de escola segue as normas de avaliação sumativa definidas no documento, o que demonstra uma total desresponsabilização do restante GEF em relação à aprendizagem e evolução dos alunos. Penso que se deveria proceder a uma formação de todo o GEF sobre este tema, e que teria como objetivo consciencializar os vários professores para a importância da uniformização de critérios de avaliação dentro de uma escola. Nos três momentos de avaliação sumativa apenas reuni as informações das várias áreas da EF, completei essa informação com os dados recolhidos na avaliação formativa realizada ao longo das aulas e procedi ao somatório dos valores adquiridos.

Ao longo do estágio pude observar que a condução do ensino vai evoluindo à medida que as capacidades de planear e avaliar vão melhorando, uma vez que permite ao professor ajustar constantemente a sua forma de ensinar.

A supervisão pedagógica é um processo a partir do qual o formando define e aperfeiçoa o seu estilo pessoal de estar na profissão (Onofre, 1996). Resulta da relação entre um professor com experiência e um professor com pouca/sem experiência, estabelecendo-se uma relação de ajuda no diagnóstico e análise das dificuldades observadas, no professor inexperiente, sendo posteriormente apontadas ações que permitem ultrapassar as dificuldades encontradas. As minhas capacidades, as dificuldades detetadas e possíveis estratégias de atuação, na minha prática pedagógica foram identificadas e colocadas no Plano Geral de Formação (PGF) (Anexo 15), que vai ao encontro das orientações de Onofre (1996). Ao longo do estágio, este documento foi bastante útil, pois foi-me possível recorrer a algumas das estratégias apontadas.

Todo o processo de estágio decorreu sobre um continuado sistema de ação/reflexão, que me permitiu alcançar as apetências que hoje considero ter. Desta forma, as conversas com o orientador de escola, com o orientador de faculdade e com o NE, e as autoscopias realizadas nos momentos pós lecionação expuseram as minhas lacunas, e permitiam-me descobrir estratégias para as superar ao longo do ano.

Todas as aulas de cada elemento do NE foram observadas e comentadas. Durante a primeira etapa de formação, o processo de observação iniciou-se com uma ficha de observação que passava em análise quase todas as dimensões do ensino. Na 2ª e 3ª etapas de formação, foi aplicado o Projeto de Observação Interpares (Anexo 16), construído pelo NE, visando a observação dos aspetos que cada professor estagiário identificou como sendo prioridades na sua formação. Ficou também estabelecida a observação de aulas do orientador e a gravação de uma aula de cada etapa de formação do NE. As aulas foram gravadas nos dias 23 de outubro, 7 de fevereiro e 4 de junho, e

posteriormente foram analisadas utilizando quatro sistemas de observação - Sistema do Comportamento do Professor (SCOP), Sistema de Observação do Comportamento do Aluno (SOCA), Gestão do Tempo da Sessão (GTS) e Sistema de Observação do FB (SOFB) (Moreira e Ferreira, 2008) (Anexo17). Os dados mais significativos das aulas gravadas irão ser apresentados no decorrer deste relatório para demonstrar e evidenciar a minha evolução. Através da concretização do Projeto de Observação Inter pares, obtive FB imparciais dos meus colegas de estágio e consegui obter dados concretos de várias dimensões do ensino, importantes para a otimização do processo de ensino-aprendizagem. Foi extremamente importante a análise das aulas gravadas pois consegui detetar alguns pormenores, mais especificamente no FB por mim emitido, que durante as aulas, os meus colegas não conseguiram registar.

De acordo com Carreiro da Costa (1984), as condições de sucesso na aprendizagem resultam da conjugação de vários fatores que aumentam o tempo potencial de aprendizagem e garantem um clima positivo de aula. Como já referido, o 7ºE é uma turma muito agitada, com alunos bastante conflituosos. Daí a gestão de um clima positivo de aprendizagem nem sempre ter sido possível, fruto da minha inexperiência e da reduzida colaboração da turma. No entanto, e devido à minha evolução, esta situação alterou-se com o tempo como se poderá observar através da análise nos tópicos abaixo apresentados.

A minha instrução no geral era, no início, demorada. Com efeito, inicialmente fazia uma introdução à aula, às matérias a abordar, aos objetivos de cada matéria e como iriam funcionar os exercícios. Como o tempo de concentração da turma durante o período de instrução era reduzido e os alunos já vinham agitados (apesar de às terças-feiras a aula começar às 8h15), esta tarefa tornava-se muito demorada, era necessário esperar que todos mantivessem o silêncio e só depois procedia à instrução. De acordo com Onofre (1995), um dos princípios da intervenção pedagógica é diminuir o tempo despendido em informação durante a aula, para concretizar esse facto, procedi à planificação e treino da instrução inicial, aquando da preparação da sessão para que esta se realizasse com mais rapidez. No início da 3ª UE, optei então por realizar a chamada e a instrução inicial após o aquecimento, colocando os alunos imediatamente em corrida contínua aquando da sua chegada à aula, visto que esta estratégia estava a funcionar com a turma da minha colega de estágio. Após a 5ª UE, decidi que não iria continuar esta estratégia e retomei a estrutura inicialmente adotada, realizando apenas a chamada (para demonstrar aos alunos que a pontualidade é fundamental) e apresentar as matérias. Só depois, quando fosse realizar a instrução inicial de cada exercício, especificava o objetivo

de cada um. A instrução dos exercícios também sofreu alterações, pois inicialmente não usava uma linguagem muito clara, o que me obrigava a de repetir várias vezes a explicação. Treinei a apresentação dos exercícios durante a preparação da aula e aquando da instrução na aula, procedi à demonstração dos mesmos, utilizando na maioria das vezes os alunos como agentes de ensino (quer os melhores alunos, quer os mais irrequietos). No início do ano letivo realizava um balanço final das atividades desenvolvidas na aula, através de uma interação com os alunos por questionamento. Através destas ações promovia a consolidação da aprendizagem, garantindo um enquadramento para a próxima aula, como sugerido por Onofre (1995). Contudo, notei que a turma já não estava a prestar grande atenção à informação final, especialmente nas aulas de 90 minutos, e então determinei que apenas iria fazer um balanço breve do comportamento dos alunos na aula, felicitando os alunos que mais se tinham destacado pela positiva.

Os tempos de instrução ao longo do ano foram diminuindo como se pode observar pelos dados recolhidos nas aulas gravadas através do GTS. Assim, onde a instrução representou um total de 13% da aula do dia 23/10 só representou 6% nas restantes aulas gravadas. Aqui pude observar que as turmas reagem de forma diferente à instrução e em especial, em turmas bastante agitadas o minino de instrução é o essencial, sendo que a transmissão da informação sobre forma de questionamento e de forma faseada também podem resultar.

Garantir FB aos alunos foi sempre uma das minhas principais preocupações. Como refere Carreiro da Costa (1984), o FB constitui a variável mais consistente no controlo da aprendizagem dos alunos. No início da minha formação, a quantidade de feedback fornecido aos alunos era mais reduzido, mais direccionado para o aluno e não para a turma, e era transmitido aos alunos apenas verbalmente, centrando-se em informações descritivas e prescritivas. Assim, a minha competência em transmitir a informação de retorno aos alunos só melhorou significativamente na metade da 2ª etapa de formação. Efetivamente, até então, a minha atenção centrava-se no controlo da turma e na transmissão de algumas regras de gestão da aula. Quando consegui realizar uma gestão mais eficaz da aula, foquei-me no aumento do desempenho dos alunos. Como observei algumas lacunas na minha formação inicial acerca das matérias de atletismo e JDC, senti a necessidade de pesquisar referências bibliográficas especializadas e falar com alguns colegas do NE e do GEF. Desta forma consegui adquirir um conhecimento mais profundo daquelas matérias. No caso específico do basquetebol, a prática da lecionação e do contacto com a modalidade nos treinos de DE permitiu-me adquirir

conhecimentos que consegui transmitir durante as aulas. Resultado de uma maior segurança na informação a transmitir, comprovei o aumento dos valores relativos às diversas dimensões do FB, o que se traduziu num acréscimo do desempenho dos alunos.

Tabela 1 - Dados relativos ao SOFP

Dimensão	Categorias	Aula 23/10	Aula 7/02	Aula 4/06	Piéron et al. (1985)
Direção	Aluno	-	80%	81%	74,7%
	Grupo	-	9%	17%	12,8%
	Classe	-	11%	2%	12,5%
Forma	Auditivo	-	100%	72%	78,9%
	Visual	-	-	1%	0,1%
	Quinestésico	-	-	-	0%
	Misto	-	-	27%	21%
Objetivo	Prescritivo	-	36%	44%	49,7%
	Descritivo	-	26%	18%	13,9%
	Avaliativo	-	29%	17%	28,1%
	Interrogativo	-	9%	21%	3,2%
Afetividade	Positivo	-	100%	100%	-
	Negativo	-	-	-	-
FB/MIN		-	2,13	2,39	-

Observando a tabela 1, relativa à evolução do FB nas aulas, registou-se um aumento de 9% na transmissão de FB ao grupo, mantendo-se o FB individual (81%), um aumento de 27% nos FB mistos, aumento de 8% nos FB prescritivos e 13% dos interrogativos. Desta forma, comparando os meus valores com os de Pierón et al. (1985), posso observar que forneço mais FB interrogativo e descritivo e menos FB à classe. Apenas consegui aplicar o SOFP na 2ª e 3ª etapas, pois na 1ª etapa não foi possível utilizar microfone.

Para melhorar na pertinência do FB, o meu investimento académico passará pelo contínuo aprofundamento do conhecimento pedagógico do conteúdo das várias matérias, pois o meu objetivo é alcançar a excelência pedagógica, sendo esta potencializada pelo domínio dos conteúdos, que como Shulman (1987) indica, requer a compreensão profunda no que diz respeito às matérias propriamente lecionadas e à forma de as lecionar.

De acordo com Onofre (1995), a qualidade no acompanhamento dos alunos depende de como o professor realiza o acompanhamento das ações dos mesmos. Desta forma, o professor consegue manter-se mais atento aos desempenhos dos alunos através de uma correta circulação pelo espaço. Nas primeiras etapas de aprendizagem, foi-me difícil realizar a circulação pelo espaço, adotando, por vezes, uma posição que não me permitia ver todos os alunos, já que tinha de acompanhar constantemente um dos

grupos nas matérias prioritárias, dado os alunos não conseguirem ficar em autonomia na tarefa, o que levava a que, metade da turma ficasse sem FB. Para remediar esta situação, optei por, primeiramente, posicionar-me sempre de forma a poder ver todos os alunos, planeando melhor a disposição das estações com os exercícios. Posteriormente, com a diminuição dos comportamentos desviantes, já me foi possível observar as duas estações e emitir FB à distância. Na 4ª etapa de aprendizagem, consegui conciliar o correto posicionamento e circulação pelo espaço com a emissão de FB. Com esta conquista alcancei não só o melhor controlo da turma mas também passei a observar o empenho dos alunos nas atividades propostas, e aumentei a intensidade e dinâmica da aula.

A gestão dos tempos, espaços e materiais da aula é uma tarefa que deve ser implementada desde o início do ano letivo na turma, para que os tempos de prática aumentem.

As tarefas de organização, montagem e arrumação do material nem sempre decorreram da melhor forma. Nas primeiras UE, nalgumas aulas, coloquei demasiado material à disposição dos alunos, o que gerou alguma confusão quer na disposição do mesmo quer na sua arrumação, especialmente porque a turma manifesta comportamentos de desvio com muita facilidade. Por essa razão, optei por reduzir o material utilizado, em especial nas aulas de 45 minutos. Quando retomei a abordagem às matérias de ginástica no 3º período, procedi ao manuseamento do material de forma muito metódica nomeando apenas dois alunos de cada vez para irem buscar o material necessário, enquanto ficava com os restantes a supervisionar a sua montagem, evitando que os alunos se dispersassem para outras atividades fora do contexto de aula. Quanto à transição entre estações, esta foi sempre mais demorada que nas restantes turmas dos meus colegas do NE, porque apesar de já ter instituído os sinais de reunião e de transição entre tarefas e de estar constantemente a relembrar nas aulas, os alunos demoravam muito tempo a realizar essa transição. Outro aspeto importante a referenciar nesta dimensão da lecionação, diz respeito à estrutura da aula (parte inicial com corrida inicial e mobilização articular de 2 filas, parte fundamental com dois grupos, e retorno à calma através de exercícios de alongamento). Nesta turma, a partir do 2º período, senti a necessidade de fixar uma estrutura de aula, para que os alunos interiorizassem a importância de todas as suas fases e para acalmar a agitação inicial tão característica destes alunos. Esta última medida foi difícil de implementar, no entanto, no 3º período os alunos já respondiam mais rapidamente às diferentes tarefas. Através da análise das

aulas gravadas denotei que o tempo de aula destinado à organização diminuiu significativamente da 2ª etapa de formação (40%) para a 3ª etapa (23%).

Os resultados observados no final do ano relativamente às tarefas de gestão, mostraram-me que para se consolidar estas rotinas é necessário tempo e método, e que através da diminuição do tempo despendido nestas tarefas (por muito reduzido que seja), pode aumentar-se o tempo de prática. Considero que através de um planeamento cuidadoso, este tempo também pode ser reduzido.

Para que os alunos atingissem os objetivos propostos, optei por organizar as atividades através dos estilos de ensino por comando e tarefa. Segundo Mosston e Ashwrth (2008), estes estilos de ensino delegam ao professor o poder de decisão das atividades, limitando a ação dos alunos à reprodução das ordens do professor. A minha opção pelos estilos de ensino convergentes baseou-se na falta de autonomia e irresponsabilidade demonstrada pelos alunos ao longo de todo o ano, conseguindo controlar melhor a turma e a intensidade conferida aos exercícios propostos. Na 4ª etapa de aprendizagem, quis aumentar a responsabilidade dos alunos nas tarefas da parte inicial da aula, optando por introduzir o estilo divergente, através da delegação da leção do aquecimento a dois alunos da turma por aula. Na maior parte dos casos observei o empenho da maioria dos alunos que dirigiam o aquecimento, apesar de controlar a atividade em termos de participação dos restantes colegas da turma. Ao contrário do que tinha planeado, não consegui abordar o estilo de autoavaliação nas matérias de atletismo, pois não senti que os alunos tivessem a capacidade de realizar as tarefas propostas sem adotarem comportamentos desviantes. Considero que a necessidade de estar constantemente a controlar a turma prejudicou a minha opção na adoção de estilos de ensino mais divergentes, como era meu objetivo no início do ano letivo.

O clima de aula foi evoluindo positivamente consoante a minha relação com os alunos, dos alunos com as matérias e dos alunos entre si. De forma a gerir a interação entre estas variáveis, a primeira alteração que fiz foi ajustar a minha postura em relação à turma. Inicialmente fui demasiado meiga e permissiva, mas depois assumi uma atitude mais ríspida e intolerante. Consegui registar algumas melhorias no comportamento dos alunos mas não as suficientes para gerir o processo de ensino conforme desejava. Passei assim, a tomar estratégias no contexto da relação do aluno com as matérias, iniciando um processo de negociação com eles no sentido de atingir os meus objetivos para a aula, mas também corresponder à agenda social destes. Esta negociação foi construtiva tanto para mim, que fiquei mais liberta para o acompanhamento do processo

de ensino, como para os alunos, que ficaram mais motivados. Com o maior empenhamento deles nas suas matérias preferidas, consegui dedicar mais atenção aos ajustes dos exercícios (através do aumento da minha sensibilidade na análise da aula), garantindo uma prática motora mais variada, desafiante e adequada às suas potencialidades, indo ao encontro dos princípios de Onofre (1995). No que concerne à promoção da relação entre alunos, inicialmente realizava jogos pré-desportivos, incentivavam os alunos à cooperação e ajuda mútua, mas decidi cessá-los, uma vez que os alunos chegavam muito atrasados às aulas e eu perdia algum tempo a fazer as equipas (devido à falta de colaboração dos alunos). Na visita interescolas, pude observar a receptividade dos alunos da outra escola perante as situações de jogos pré-desportivos o que me fez repensar na estratégia por mim tomada. Reparo agora que a minha opção por retirar os jogos pré-desportivos das minhas aulas não foi a mais correta, uma vez que deveria ter continuado a melhorar uma das fragilidades da turma (falta de cooperação entre alunos), contudo, mesmo sem a minha colaboração direta denota-se que as relações estabelecidas entre a turma melhoraram positivamente ao longo do ano.

No que concerne à disciplina, de acordo com Onofre (1995), o professor deve garantir que os alunos respeitem as regras de conduta da aula, através de interações positivas nesse sentido. A atitude dos alunos nem sempre foi a mais correta, o que me levou a adotar medidas corretivas, como por exemplo pedir a um aluno para ficar sentado no banco ou mesmo escrever um recado na caderneta para o EE. A aplicação destas medidas foi sendo cada vez mais consistente e mais adequada à situação em causa. Conjuntamente com esta evolução, fui elogiando os bons comportamentos dos alunos e reforçando as regras de comportamento da aula. Chegando ao final do ano letivo observei que o comportamento dos alunos foi sofrendo ligeiras alterações positivas. Ao refletir sobre esta temática, posso concluir que é importante criar laços com os alunos, uma vez que isso fortalece o respeito que eles têm pelo professor. É também necessário ser justo na aplicação das sanções, pois corre-se o risco de perder o efeito, caso sejam mal aplicadas.

Os valores de atividade física nem sempre foram os desejados. Procurei sempre potenciar os tempos de atividade motora nos alunos, porém, a falta de desafios nas atividades propostas levavam à desmotivação dos mesmos, principalmente nas matérias que não eram do seu agrado. Além disso, os tempos de instrução e de organização eram extensos, fruto da difícil implementação de rotinas e da falta de colaboração dos alunos, contribuindo para que a intensidade da aula diminuísse. Para colmatar esta falha, procurei agilizar os tempos de instrução e organização, e variar as situações de

aprendizagem, fornecendo mais FB para motivar os alunos, alcançando no 3º período uma elevada intensidade de atividade física. O resultado das estratégias aplicadas pode ser observado através dos dados recolhidos na análise das aulas (Tabela 2), onde se observa uma diminuição de tempo de instrução e organização, em paralelo com o aumento da prática específica. Fiquei satisfeita ao observar que os meus valores de instrução eram inferiores aos apresentados por Diniz (1997), e superiores relativamente à prática específica.

Tabela 2 - Gestão do Tempo da Sessão

GTS	Aula 23/10	Aula 7/02	Aula 4/06	Diniz (1997)
Instrução	13%	6%	6%	12,89%
Organização	40%	40%	23%	20,41%
Prática Não Específica	4%	4%	3%	14,06%
Prática Específica	43%	50%	66%	51,03%
Outros	-	-	2%	2,07%

Foi possível observar que a intensidade das aulas de 45 minutos era mais elevada que nas de 90 minutos, verificando um certo cansaço nos alunos após os primeiros 60 minutos nas aulas de 90 minutos. Na minha opinião, as aulas de EF, especialmente tendo em conta a população alvo (alunos pouco empenhados e motivados) poderiam ser distribuídas em três blocos de 45 minutos, como aconselhado por Jacinto et al. (2001). Com esta distribuição, ir-se-iam alcançar as normas de atividade física semanal das crianças e adolescentes (60 minutos diários de atividade física de intensidade moderada a vigorosa no mínimo três vezes por semana) e atendia-se à melhor aplicação do treino das capacidades físicas (atividades de fortalecimento muscular e de flexibilidade no mínimo três vezes por semana) (Oja, P. et al., 2010).

Durante a 2ª etapa de formação, tive oportunidade de viver duas experiências muito positivas que possibilitaram a minha evolução em vários aspetos da lecionação. Estas estão contempladas no Guia de Estágio Pedagógico (2012/2013) a saber, a semana de Professor a tempo Inteiro (PTI), e a lecionação da Expressão Físico-Motora (EFM) no 1º ciclo.

A semana de PTI (Anexo 18) foi aquela que me inseriu por completo na realidade profissional de um professor de hoje. Esta semana tinha por objetivo o contacto com um maior número possível de alunos, de anos letivos diferentes, e cumprir um horário de 22h entre componente letiva e não letiva. Desta forma, após reflexão em NE, decidimos intervir junto de uma turma de cada ano de escolaridade existente na escola.

Nessa semana lecionei a 6 turmas: 5ºB, 6ºC, 7ºA, 7ºE (a minha turma), 8ºB, e 9ºEA. Como a EBA é constituída por turmas de nível, optei por escolher turmas de diferentes letras para trabalhar com alunos com diferentes capacidades.

Para a concretização das tarefas dessa semana, primeiramente, foi necessário contactar com os professores de EF responsáveis por cada turma, a fim de recolher informações sobre as mesmas e proceder, em conjunto, a algumas decisões de planeamento.

No 5º ano, a leção das aulas teve uma vertente mais lúdica, sendo muito diferente daquela que tenho com a minha turma. O ensino decorreu de forma massiva uma vez que os alunos ainda não têm autonomia para ficarem sozinhos nas estações, e optei por realizar exercícios simples e com muitas progressões pedagógicas. Reparei que nesta idade os alunos são muito ativos e disponíveis a realizar as tarefas propostas, embora muito sensíveis aos meus comentários e necessitando constantemente de FB positivo. Quanto à turma de 6º ano, visto ser uma turma C, não apresentava uma grande diferença a nível de comportamento e de aproveitamento da minha. Assim, os alunos apresentaram-se agitados e conflituoso, mas os momentos de transição de exercícios eram muito rápidos.

Comparativamente, em termos de aprendizagem, os alunos da turma do 7ºA evoluíram muito mais depressa do que os da minha turma, uma vez que eram mais atentos à instrução e mais empenhados durante as aulas.

Na turma do 8ºA, lecionei em coadjuvação com a professora da turma (por opção desta), e observei que os alunos, apesar de terem menos predisposição para a atividade física, eram muito autónomos e empenhados nas atividades.

O 9ºEA é uma turma de formação profissional, com alunos mais velhos, em que a atitude de desinteresse perante a aula foi a principal característica observada. Para contornar esta situação, optei por utilizar a estratégia indicada pela professora da turma e apresentei aos alunos exercícios de várias matérias em curtos períodos de tempo. Os resultados foram, assim, muito positivos.

Esta experiência foi, para mim, uma das mais ricas, pois trabalhei com tipos de turmas completamente diferentes em comportamento, interesse e motivação. Além disso, pude observar diferentes práticas pedagógicas através da observação das aulas dos restantes professores do GEF, pois as formações académicas e idades dos professores são diferentes. Deste modo, aprendi várias progressões em diferentes matérias. Observei que os alunos do 2º ciclo apresentam uma maior predisposição para as atividades físicas, comparativamente com aqueles do 3º ciclo e que esta situação afeta a dinâmica da aula.

Senti o cansaço de um professor no final da semana mas foi recompensador lecionar a turmas empenhadas e onde confirmei que os meus métodos de ensino são produtivos e demonstrei segurança na transmissão dos conhecimentos. Em suma, esta minha experiência reforçou a minha vontade de ser professora de EF e melhorar a minha prestação profissional na minha turma do 7ºE. Lamento apenas não ter lecionado no ensino secundário, o que teria enriquecido ainda mais esta semana.

A leção de EFM no 1º ciclo (Anexo 19) decorreu na escola EB 1 Alice Leite (pertencente ao Agrupamento de Escolas de Alfovelos), numa turma de 2º ano, numa aula de 60 minutos. A EFM é uma área obrigatória do currículo do 1º ciclo e a sua leção faz parte dos deveres dos Professores Titulares de Turma (PTT). Neste sentido, ocorreu um contacto prévio com a PTT, no sentido de perceber quais as características dos alunos para proceder ao planeamento da aula. Após pesquisa bibliográfica, nas Metas de Aprendizagem (Afonso et al., 2010), planeei uma aula para desenvolver a área das atividades rítmicas e expressivas, habilidades e manipulações e jogos, através de jogos lúdicos, exercícios em estafetas e utilização de um instrumento musical para marcar ritmos. Durante a aula, a estratégia de ensino, passou por uma leção através do ensino massivo por comando, instrução breve com linguagem simples, constante FB positivo, e circulação à volta do espaço de aula. Nos momentos de maior agitação, para não os repreender, recorri a uma técnica de atenção que, além de resultar, ainda os acalmou. Os alunos mostraram-se muito empenhados durante toda a aula e colaboraram em todos os exercícios. Dos exercícios que realizei, apenas o último não resultou como planeado, pois envolvia muito material, o que levou ao aumento da agitação da turma. Porém, o exercício final de relaxamento acalmou os ânimos e os alunos saíram muito serenos e com sorrisos na cara. Consegui observar que nestas idades, os alunos são mais afetuosos, e têm uma grande predisposição para o exercício físico, o que facilita a aprendizagens dos mesmos, sendo por isso, muito importante realizar um planeamento cuidado desta aprendizagem de forma a potencializar ao máximo o seu desenvolvimento. Através deste contacto com a turma, detetei que alguns alunos apresentavam dificuldades ao nível da coordenação motora, lançamento e saltos, fazendo-me duvidar da efetiva leção da EFM que a professora titular da turma afirmou realizar. Estes padrões motores fundamentais, que já deveriam estar mais consolidados, são decisivos para os alunos poderem evoluir para habilidades transitórias. Devem ser desenvolvidas nestas idades, potenciando a aprendizagem de movimentos necessários aos jogos desportivos coletivos, ginástica e a todas as restantes matérias (Gallahue e Donnelly, 2008). A leção neste ciclo, para além do contacto com alunos

mais jovens, teve o objetivo de perceber se os professores titulares de turma estavam efetivamente a lecionar a EFM, para confirmar os resultados recolhidos nos questionários aplicados no âmbito do estudo realizado na área 2 deste estágio, onde a maioria dos professores alegou lecionar a EFM.

A minha evolução na área 1 pode ser comprovada através da análise dos resultados dos alunos nas diferentes matérias e áreas no final do ano letivo. A estratégia por mim adotada para que a turma estivesse empenhada na aula, foi a de utilizar matérias motivantes para os alunos e com as quais conseguissem trabalhar em autonomia, para ao mesmo tempo abordar as matérias prioritárias. Esta demonstrou ser uma estratégia adequada, já que os alunos mostraram algum empenho no desenvolvimento das mesmas. Contudo, a leção das matérias prioritárias ficou condicionada.

O planeamento ficou afetado com a impossibilidade de utilizar do ginásio, impossibilitando a abordagem de algumas matérias (ginástica de solo, e.g.). Assim, no 3º período, quando tive de escolher as matérias para abordar no interior devido às alterações do planeamento, optei por lecionar a matéria de ginástica de aparelhos e dança em detrimento de algumas das matérias prioritárias como a ginástica de solo. Nos JDC, em especial no andebol, a evolução dos alunos não foi tão significativa quanto o prognosticado, pois esta foi abordada conjuntamente com matérias prioritárias, às quais dirigi maior atenção, fazendo com que o acompanhamento do andebol não fosse tão efetivo. Assim, não houve possibilidade de colocar os alunos em situações de jogo dirigido, necessárias à evolução do jogo. Esta opção revelou ser adequada uma vez que permitiu aos alunos evoluir em matérias prioritárias. No 3º período, optei por abordar a matéria de voleibol em detrimento da matéria de estafetas, pois no 2º período para além da impossibilidade de utilizar o pavilhão, as condições climáticas não foram favoráveis à leção do voleibol.

De seguida, é apresentada a tabela 3 onde estão expostos os níveis diagnosticados, prognosticados, e a avaliação final das matérias prioritárias.

Tabela 3 - Evolução das Atividades Físicas Desportivas

Matérias	Nível Diagnosticado	Nível Prognosticado	Avaliação Final
Ginástica de Solo	2 NR, 3 NI, 5I, 6PE	4PI, 1I, 5PE, 6E	4NI, 1PI, 3I, 8PE
Corrida de Estafetas	2NR, 2PI, 12I	2PI, 2I, 10PE, 1E	3PI, 11I, 2PE
Patinagem	1NR, 4NI, 1PI, 4I, 5PE, 1E	1PI, 5I, 4PE, 5E, 1PA	2NI, 1PI, 3I, 2PE, 5E, 2PA, 1A
Voleibol	1 NR, 3 NI, 8PI, 4I	8PI, 4I, 4PE	1NR, 2NI, 7PI, 3I, 3PE
Badminton	1 NR, 2NI, 10PI, 3I	3PI, 10I, 3PE	1NR, 1NI, 7PI, 5I, 2PE
Salto em Altura	1NI, 4PI, 10I, 1PE	1PI, 3I, 11PE, 1E	2NR, 2PI, 5I, 5PE, 2E

Devido à falta de assiduidade dos alunos, não foi possível registar o seu nível de aproveitamento em algumas matérias (NR).

Efetivamente houve uma evolução nas matérias prioritárias, particularmente ao nível do salto em altura e do badminton. A evolução do salto em altura deu-se maioritariamente quando abordei a matéria através da competição entre os alunos. No badminton, numa primeira fase, a minha abordagem foi no sentido de trabalhar a matéria numa vertente mais lúdica (contacto dos alunos com alguns batimentos). Porém na segunda abordagem, optei por lecionar as regras elementares, realizando uma transição do lúdico para o formal, através da introdução do jogo formal. Esta situação fez com que os alunos pudessem evoluir na modalidade e por isso subir de nível.

Na ginástica de solo, apesar dos alunos de nível PE cumprirem a maioria dos objetivos para passarem de nível, não se registou uma evolução significativa devido à não abordagem do pino de braços e da rodada. Como estes elementos estão inscritos no nível E dos PNEF (Jacinto et al., 2001), não é correto atribuir nível E a um aluno que não realiza os mesmos elementos. Os alunos do nível NI, apesar de alguma evolução, não conseguiram atingir os objetivos específicos para a matéria.

Na patinagem, houve uma progressão muito acentuada dos alunos pois estiveram sempre empenhados nas tarefas propostas. Outro fator decisivo nesta evolução foi a utilização de patins mais adequados à aprendizagem dos alunos.

No atletismo, a disciplina de estafetas foi de difícil lecionação, pois é pouco atrativa para a generalidade da turma. Desta forma, tal como foi referido anteriormente, esta não foi abordada tantas vezes quantas as necessárias para que houvesse uma evolução plena das competências dos alunos.

No voleibol, denotou-se uma ligeira evolução nas competências dos alunos, nomeadamente, nas técnicas básicas (serviço por baixo e toque de dedos). Considero que, com o aumento da prática através das situações de jogo reduzido em cooperação, poderiam ter levado os alunos com menos competências ao nível desta matéria, a evoluir de forma mais efetiva as suas aprendizagens. Os alunos com mais capacidades conseguiram ainda assim apresentar uma evolução bastante positiva.

Comparando os níveis prognosticados e os efetivamente atingidos, observam-se algumas discrepâncias, que se verificam em especial na matéria de voleibol. Apesar de não ter dedicado muito tempo à mesma, não tinha a noção que as evoluções dos alunos nesta matéria demorariam tanto tempo a efetivar-se. Na corrida de estafetas, e de acordo com o que pude observar no período da AI, estava à espera de uma maior evolução dos alunos, porém com a falta de empenho demonstrado nas aulas os alunos não conseguiram evoluir muito.

A área da aptidão física também sofreu evoluções ao longo do ano. Esta área foi trabalhada durante as aulas, pois tal como foi explicado aos alunos, a melhoria nas diferentes capacidades físicas trazem evoluções significativas nas atividades físicas. Porém, os alunos apenas demonstraram maior empenho na realização dos exercícios de resistência. Para colmatar as lacunas observadas na AI, as capacidades de resistência, força e flexibilidade foram trabalhadas de forma mais efetiva. A aptidão aeróbia foi trabalhada através da corrida contínua inicial, e através de tarefas com desafios diferenciados. O trabalho de flexibilidade foi desenvolvido através da aplicação de uma sequência de movimentos. Como os resultados dos testes de flexibilidade obtidos no 2º período foram muito positivos, não realizei a sua avaliação no 3º período. A força superior, capacidade que demonstrou mais fragilidades, também foi trabalhada com exercícios individualizados e em desafio com os alunos (eu realizava a tarefa ao mesmo tempo que eles para os incentivar). Neste teste, apesar de se observarem melhorias a nível da correção técnica, optei por adaptar a sua aplicação, possibilitando aos alunos um maior afastamento dos braços (o que fazia com que estes solicitassem o músculo peitoral) e desta forma os alunos tiveram mais sucesso no teste. No 2º período, não pude realizar a avaliação do teste de força de braços por não poder utilizar o ginásio.

Tabela 4 - Evolução da Aptidão Física

Capacidades Físicas/ Testes	1º Período	2º Período	3º Período
Aptidão Aeróbia	Dentro ZSAF- 9	Dentro ZSAF- 13	Dentro ZSAF- 7
	Fora ZSAF - 7	Fora ZSAF -2	Fora ZSAF - 3
Força Superior	Dentro ZSAF- 4	Dentro ZSAF- NR	Dentro ZSAF- 5
	Fora ZSAF -12	Fora ZSAF -NR	Fora ZSAF -5
Flexibilidade de Tronco	Dentro ZSAF- 9	Dentro ZSAF- 11	Dentro ZSAF- NR
	Fora ZSAF -7	Fora ZSAF - 2	Fora ZSAF - NR
Flexibilidade de Pernas	Dentro ZSAF- 11	Dentro ZSAF- 10	Dentro ZSAF- NR
	Fora ZSAF - 5	Fora ZSAF - 2	Fora ZSAF - NR

Através dos dados da tabela 4, pode observar-se que os alunos evoluíram bastante do 1º para o 2º período, apresentando mais alunos na ZSAF. O empenho dos alunos foi reforçado com o conhecimento do número mínimo de repetições para estarem na ZSAF. Na flexibilidade os resultados foram muito positivos, pois apenas dois dos alunos que foram avaliados não conseguiram atingir a ZSAF. Deveria ter repetido os testes no 3º período, pelo menos nos alunos que não conseguiram atingir os valores saudáveis na avaliação anterior para poder demonstrar à turma que, através de um trabalho contínuo, se podem verificar melhorias. Ao nível da força superior, os alunos conseguiram aumentar o número de repetições realizadas, mas mesmo assim, dos alunos que realizaram o teste, cinco ainda não se encontram na ZSAF, o que demonstra que o trabalho de força tem de ser realizado de forma mais regular ao longo do ano, como referido anteriormente, pelo menos três vezes por semana (Oja, P. et al., 2010). No 3º período, no geral, os alunos já demonstravam um menor empenhamento, mas a maioria conseguiu alcançar a ZSAF.

No que toca à evolução na área dos conhecimentos, e após o cenário observado na AI, optei por continuar a questionar os alunos durante as aulas, sempre que considere oportuno, sobre as matérias presentes e dadas anteriormente. Abordei temas relacionados com os benefícios da AF, as capacidades físicas, o *doping* e também algumas regras e conceitos das modalidades abordadas nas aulas. Entreguei fichas de apoio (Anexo 20) com uma breve explicação de alguns temas desta área e procurei dinamizar momentos de aprendizagem para que os alunos tivessem um contacto mais prático acerca do que lhes estava a transmitir. Ao longo do ano, lecionei duas aulas teóricas e pude perceber que os alunos não sabem como se comportar numa sala de

aula, o que já tinha ficado reforçado nas reuniões de CT. Neste sentido, procurei lecionar a matéria teórica durante as aulas práticas.

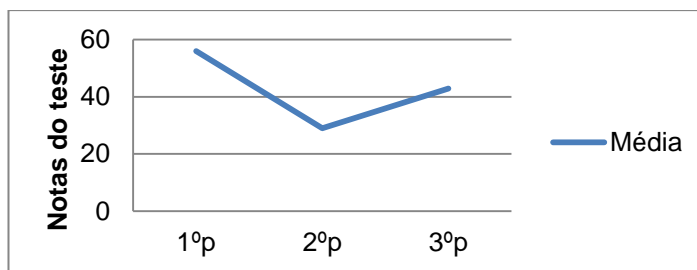


Gráfico 3 - Evolução Conhecimentos

No teste do 1º período (Anexo 21), de acordo com o gráfico 3, os alunos conseguiram obter umas notas aceitáveis, obtendo apenas quatro negativas. No 2º período choveu muito e não pude realizar algumas aulas práticas. Assim, optei por entregar o teste aos alunos para estes fazerem em casa e com consulta, contudo apenas oito alunos o devolveram. Mais uma vez, aqui ficou demonstrada a irresponsabilidade dos alunos perante a escola e a aprendizagem. No último período, o teste foi novamente realizado na aula de EF, e requeria mais perguntas de desenvolvimento. Faltaram quatro alunos e registei quatro negativas.

A condução de ensino no 7ºE foi uma experiência que, ao olhar para o que consegui alcançar, fortaleceu-me e deu-me uma visão diferente daquilo que tinha sobre o que é ensinar EF. Esta experiência sofreu uma evolução lenta e por vezes conturbada, mas aos poucos e com a preciosa ajuda dos meus colegas de estágio e orientadores, julgo ter executado com sucesso, como se pode observar pelos resultados das avaliações finais dos alunos (Anexo 22). Admito que apesar de toda a evolução, ainda tenho áreas de formação que tenho de melhorar para conseguir atingir o meu objetivo de ser cada vez melhor profissional.

DIREÇÃO DE TURMA

O trabalho com a turma que acompanhei ao longo do ano, não passou apenas pelas aulas de EF, mas também, pelo acompanhamento da direção de turma no âmbito da área 4 do estágio pedagógico - Relações com a comunidade. Nesta área realizei uma coadjuvação à Diretora de Turma (DT) do 7ºE com o objetivo de a auxiliar no desempenho das suas funções e me proporcionar uma maior vivência de experiências relacionadas com a intervenção pedagógica. Aí desempenhei uma intervenção cada vez mais ativa.

A DT desempenha um papel fundamental em todo o processo educativo, servindo de elo de ligação entre a escola, os alunos e os seus EE (Portaria nº 921/92 de 13 de setembro).

Para melhor orientar o meu trabalho nesta área, uma vez que envolve diversas responsabilidades, desenvolvi um Projeto de Acompanhamento à DT (Anexo 23), onde caracterizei o meio envolvente da turma e delineei algumas tarefas a desempenhar ao longo do ano. Para a construção deste projeto, realizei uma pesquisa bibliográfica, nomeadamente no Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Alfarelos e na Portaria n.º 921/92 de 23 de setembro, onde estão documentados os critérios de escolha dos DT e quais as suas competências para o cargo.

Desenvolvi uma ótima relação para com a professora responsável pelo 7ºE que se estabeleceu ao longo do ano, através de uma relação de cumplicidade, entreajuda e respeito muito forte. Graças à sua vasta experiência na área da educação e cargos de responsabilidade ocupados nesta escola (já ocupou o cargo de presidente do conselho diretivo), pude recolher informações acerca do ambiente escolar de Alfarelos e perceber algumas das opções tomadas pela escola (constituição de turmas de nível, por exemplo). Estas informações também foram úteis para a concretização de algumas tarefas do estágio, nomeadamente na caracterização da escola na apresentação do plano de atividades do NE, no início do ano letivo. Devo confessar que, em todos os momentos partilhados com a professora pude aprender coisas novas.

A primeira tarefa realizada, no âmbito da direção de turma, e desenvolvida em conjunto com a DT foi a caracterização da turma. Esta tarefa foi completada, através do estudo de turma por mim realizado (Anexo 24), tendo apresentado os dados recolhidos, no CT do 1º período. O estudo de turma foi desenvolvido através da aplicação de questionários sobre estilos de vida e ligações entre a turma (teste sociométrico), nas aulas de EF. As informações recolhidas nesta caracterização da turma são fundamentais para o correto trabalho com a mesma por parte de todos os professores, pois permitem perceber qual é o meio-envolvente de cada aluno, e assim, adaptar a sua intervenção educativa.

A reflexão sobre as restantes tarefas desenvolvidas realizar-se-á através de uma análise dividida pelas intervenções no contexto escola-escola, escola-EE e escola-alunos.

Relativamente ao contexto escola-escola, as atividades desenvolvidas passaram pela participação nas reuniões de DT, preparação e participação nas reuniões de CT e ainda tarefas administrativas relativas à turma, como é o caso da marcação de faltas,

lançamento de notas, organização do dossiê da turma, entre outras. Estas atividades foram principalmente desenvolvidas no horário destinado à direção de turma, no qual fiz questão de estar presente durante todas as semanas do estágio. Uma das tarefas mais desenvolvidas, ao longo de todo o estágio, foi a marcação de faltas, visto que a maioria dos alunos do 7ºE não respeita algumas regras da aula, nomeadamente a assiduidade, a pontualidade e o respeito para com os colegas e professores. A minha participação na preparação e na própria realização das reuniões do CT foi aumentando à medida que as suas tarefas associadas ficaram mais definidas. Observei que o papel da DT é fundamental para o cumprimento da ordem de trabalhos da mesma, quer na gestão do tempo, quer na cordialidade entre os envolvidos, controlando a participação e orientando o tema da conversa. A minha relação com os restantes professores do CT foi sempre de cooperação, havendo regularmente a troca de informações com alguns deles sobre o comportamento dos alunos e suas aprendizagens. Os problemas da turma sempre foram debatidos entre mim e a DT e procurámos solucionar as questões que surgiam da melhor forma e o mais rapidamente possível.

No contexto escola-aluno, a minha intervenção ao longo do ano letivo teve duas vertentes. Uma primeira intervenção, mais relacionada com as tarefas administrativas do cargo, e diretamente associada com marcação de faltas, mais especificamente faltas disciplinares, foi o procedimento necessário à aplicação de processos disciplinares, devido às características já apontadas da turma. A metodologia que a escola aplica para a correção dos comportamentos de indisciplina é maioritariamente a suspensão dos alunos, o que, do meu ponto de vista não é muito indicado, tendo em conta o ambiente familiar da generalidade dos alunos, acabando por não surtir efeito no comportamento destes. Desta forma, a criação de um sistema de tutoria responsável de não só aplicar medidas de remediação mas também de prevenção, seria o mais indicado, e poderia trabalhar em conjunto com o Grupo de Integração e Acompanhamento ECO (Encontrar, Conversar e Ouvir), já existente na escola. Como estive sempre a par dos comportamentos dos alunos, a minha segunda área de intervenção foi realizada através do contacto direto com os mesmos. Através de conversas informais, no final das aulas de EF ou nos intervalos, procurava perceber a razão destes comportamentos e levar os alunos a refletir sobre as consequências das suas ações. Porém, a maioria dos alunos não alterou o seu comportamento. Com a extinção da disciplina de Formação Cívica, os DT perderam a possibilidade de tratar convenientemente com as suas turmas os temas relacionados com o desempenho escolar dos mesmos e o desenvolvimento destes

enquanto cidadãos, vendo-se obrigados a dispensar algum tempo das próprias disciplinas curriculares. De acordo o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, p.260:

“Formação Cívica, espaço privilegiado para desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”.

Desta forma, ao extinguir esta área curricular não disciplinar, perdi uma oportunidade de fortalecer a relação com a turma em contextos letivos diferentes. No sentido de colmatar essa lacuna, o NE organizou uma visita de estudo à praia de Carcavelos, onde foram desenvolvidas atividades de cooperação entre os alunos e professores. Aqui, pude vivenciar uma interação muito positiva com os alunos, num clima de plena cooperação e divertimento, observando a felicidade os alunos mesmo naqueles que apresentavam maiores problemas de socialização. Esta atividade foi importantíssima, pois pude aproximar-me mais de alguns alunos, e observar que num contexto deferente da escola, os alunos demonstraram uma boa atitude, participando em todas as atividades propostas. Por outro lado, esta atividade permitiu-me conhecer e aprender todas as formalidades necessárias à organização de uma visita de estudo.

Por último, na análise às atividades desenvolvidas na relação escola-EE, estive sempre presente nas reuniões (e sua preparação), horários de atendimento, na realização dos telefonemas e envio de *e-mails* aos EE, com o objetivo de os informar relativamente ao desempenho escolar dos seus educandos. No que concerne às reuniões de EE, pude observar uma falta de assiduidade da maioria destes ao longo de todo o ano, sinónimo de fraca preocupação para com a aprendizagem dos seus educandos, reveladora da atitude de muitos alunos para com a escola. Por outro lado, por estar sempre presente no horário de atendimento aos EE, ao longo do ano verifiquei que apenas alguns EE utilizaram este horário. Observei que muitos deles não puderam estar presentes nas reuniões de EE, pois o horário de trabalho não era compatível com a sua presença nas mesmas. Observei ainda que muitos EE não acompanhavam efetivamente as aprendizagens dos seus educandos, e por isso a DT e eu reforçámos a ideia de que seria benéfica uma mudança nessa atitude, visto o baixo sucesso escolar da

turma. No que diz respeito à minha disciplina, aproveitei estes momentos de contacto (quer por telefone, quer pessoalmente nas reuniões) com os EE, para os informar sobre a prestação dos seus educandos nas aulas de EF. Em alguns casos, este contacto foi fundamental para uma mudança de atitudes dos alunos perante a EF, melhorando tanto a sua assiduidade como a sua participação nas aulas.

No final deste processo de estágio, e no que toca às funções da direção de turma, posso afirmar que desenvolvi a minha capacidade de comunicar com os diferentes intervenientes neste processo (EE, professores do CT e alunos) e passei a adotar uma postura mais proactiva para com os problemas da turma, através da identificação e atuação sobre fatores que surgem no dia-a-dia da mesma. Tomei consciência de que para desempenhar este cargo é necessário ter uma grande sensibilidade e preparação emocional, assim como um vasto conhecimento acerca de gestão de conflitos, quer para lidar com os pais e alunos, quer para lidar com os restantes professores. Muitas vezes, este cargo revela-se exaustivo, devido às excessivas tarefas administrativas associadas. Considero ainda que a minha evolução nesta área ficou beneficiada pelo contacto com a excelente profissional que tive o prazer de coadjuvar.

2. TRABALHO NA ESCOLA

Nesta parte do relatório serão apresentadas todas as atividades desenvolvidas no âmbito do estágio para além do trabalho realizado com a turma e que eu considere como sendo atividades a nível macro. O meu trabalho fora da turma consistiu numa intervenção mais geral, na escola, e que influenciou necessariamente a minha forma de interagir com os meus alunos. Primeiramente, será realizada uma análise dos objetivos relativos à área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica, do Guia de Estágio Pedagógico; posteriormente apresento uma reflexão sobre a minha intervenção na área 3 – Participação na Escola e, por fim, uma última passagem pela área 4 – Relação com a Comunidade.

Em todas as áreas foram desenvolvidos projetos para a consecução dos objetivos propostos, sendo que na sua elaboração foram tidos em conta alguns documentos orientadores da escola como o Plano Anual de Atividades (Agrupamento de Escolas de Alfarelos, 2012) e o Projeto Educativo 2009-2013 (Agrupamento de Escolas de Alfarelos, 2009), de forma a atuar de acordo com os princípios e valores educativos vigentes, seguindo o lema da escola “Lado a lado na solução”. Para além da disciplina de EF, a nossa atuação enquanto professores numa escola centra-se na criação de um ambiente propício à evolução dos alunos, e à oferta de momentos de igualdade de

oportunidades, aliando, sempre que possível, a promoção da atividade física para um completo desenvolvimento do ser que está em formação.

INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A área de Investigação e Inovação Pedagógica, no âmbito do estágio, procura realizar uma análise ao ambiente escolar de Alornelos, com o objetivo de identificar um problema que seja importante para o NE investigar, fornecendo ferramentas e métodos de trabalho para aplicação na futura vida profissional. O trabalho foi desenvolvido em duas fases: inicialmente foi desenvolvido o trabalho de investigação (Anexo 25) e, de seguida, procedeu-se à dinamização de uma sessão de apresentação do mesmo estudo. O estudo realizado pelo NE esteve intimamente articulado com a disciplina de Investigação Educacional, do 3º semestre letivo do mestrado, o que permitiu uma melhor e mais rigorosa análise do tema abordado.

Como este trabalho foi desenvolvido em NE, irei utilizar a primeira pessoa do plural para descrever o trabalho desenvolvido nesta área.

A temática abordada surgiu através da preocupação manifestada pelo diretor do agrupamento, na lecionação da EFM nas escolas do 1º ciclo. Esta apreensão foi corroborada com a falta de níveis de excelência (níveis 5) na pauta do 5º ano e com os depoimentos dos professores dessas turmas, evidenciando que os alunos apresentavam lacunas em algumas áreas do currículo de 1º ciclo. Desta forma, o problema identificado e estudado pelo NE foi a efetiva lecionação da EFM pelos PTT nas escolas do 1º ciclo do agrupamento de Alornelos, e a proatividade destes perante o surgimento de dificuldades na lecionação desta área das expressões.

Esta investigação é muito pertinente, tendo em conta o panorama nacional. De acordo com o parecer formulado pela Sociedade Portuguesa de Educação Física e Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (2007), concluiu-se que em todas as regiões do país, na maioria das escolas, a EFM não é lecionada. Esta situação coloca em causa o cumprimento do programa curricular de 1º ciclo, uma vez que a EFM é parte integrante na área das expressões (Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de setembro), e desempenha um importante papel no desenvolvimento, tanto a nível físico dos alunos, bem como à introdução de estilos de vida saudável (Bayo e Diniz, 2004).

Após a identificação do problema a estudar, realizámos um projeto de investigação, que contém uma cuidada pesquisa bibliográfica, a definição da problemática, variáveis de estudo e, ainda, o questionário que iria ser aplicado aos PTT para proceder à recolha dos dados do estudo. Procedemos à aplicação dos questionários

nas quatro escolas primárias do agrupamento, onde todos os professores participaram, obtendo uma amostra de vinte e um PTT. Uma vez recolhidos os questionários, realizou-se o tratamento estatístico dos dados no *software* informático SPSS, onde se procedeu à análise descritiva dos dados recolhidos e à comparação das respostas obtidas entre os professores que afirmaram lecionar e não lecionar EFM.

De acordo com os resultados obtidos, 81% dos PTT afirmou lecionar a EFM às suas turmas. Estes resultados são contrários à bibliografia consultada onde, segundo um estudo de Bayo e Diniz (2010), apenas 21% dos inquiridos admitiu lecionar regularmente a EFM. Ao proceder ao cálculo do valor médio da dificuldade pedagógica e da dificuldade didática na leção da EFM, observou-se que nenhuma delas era relevante, ou seja, os professores não apresentavam grandes dificuldades nestas áreas de intervenção pedagógica. Dos vinte e um professores sujeitos ao questionário, apenas quatro afirmam procurar formação nesta área, o que vai ao encontro dos dados apresentados por Figueiredo (1998, p. 61), *“a maioria dos professores afirma ainda não ter frequentado nenhum curso de formação contínua sobre a EFM”*.

Através do nosso estudo, pudemos concluir que a maioria dos professores, ao contrário do que se suspeitava, leciona a EFM, sendo que a frequência de leção não é influenciada pela participação em formação contínua. Assim, foram rejeitadas as quatro hipóteses levantadas no início do estudo (H_1 : a maioria dos professores não proporciona a prática de EFM aos seus alunos; H_2 : Os professores que frequentam a formação contínua em EFM proporcionam mais frequentemente atividade física aos seus alunos; H_3 : Os professores com formação mais recente e mais novos implementam a EFM com mais frequência; H_4 : O estilo de vida do professor influencia a leção da EFM).

Após a conclusão do estudo, apresentamos algumas recomendações pertinentes no sentido de resolver as lacunas detetadas. O NE julgou ser importante dar continuidade ao estudo para identificar possíveis falhas na formação dos PTT. Era também necessário proceder à fiscalização da leção da EFM por parte dos diretores de escola e do agrupamento. Seria útil fornecer instrumentos de apoio que facilitem as tarefas didáticas dos PTT relativamente às sessões de EFM. Como se trata de um agrupamento de escolas, e no seguimento da articulação vertical do currículo, era benéfico que os professores do 1º ciclo e os professores do 2º ciclo realizassem conferências curriculares periódicas e se retomassem o processo de coadjuvação na EFM. Por fim, e a nível mais geral, propusemos a criação de uma prova final para a área das

expressões no 1º ciclo, assim como já acontece com a disciplina de português e matemática.

Um dos pontos fortes do trabalho de investigação desenvolvido foi, sem dúvida, a extensa bibliografia consultada, onde se procurou selecionar os documentos mais atuais da investigação científica relativa à área abordada. O tema investigado demonstrou ser um tema muito pertinente, tendo em conta os dados relativos ao país e, principalmente ao diagnóstico dos professores do 2º ciclo da escola. Por fim, creio que apresentámos um vasto leque de soluções, umas mais passíveis de aplicar que outras, no entanto importantes para se conseguir ultrapassar as dificuldades sentidas e melhorar o ensino no agrupamento de Alfores.

Ao contrário do que tínhamos inicialmente previsto, não nos foi possível realizar uma observação direta das aulas de EFM de forma a perceber como é conduzida a leção desta área curricular, o que impossibilitou a verificação da abordagem aos conteúdos programáticos. Também não foi exequível a realização de entrevistas pessoais aos alunos e professores, tal como estava planeado, e que tinham como objetivo verificar as suas experiências em relação à EFM. Uma vez que não foram realizadas as tarefas anteriormente mencionadas, não foi possível confirmar os dados obtidos nos questionários. Deste modo, é importante salientar que a fiabilidade dos resultados pode ter ficado comprometida, i.e., apesar de no questionário os professores afirmarem que lecionavam a EFM, tal facto pode não corresponder à realidade.

As razões pelas quais não se cumpriram os objetivos iniciais do trabalho de investigação derivam do curto período de tempo que tivemos para a sua realização, bem como dos custos administrativos necessários para contactar com os alunos.

Posteriormente ao trabalho de investigação, realizámos uma sessão de apresentação do estudo, de forma a dar a conhecer à população escolar os resultados e formas de contornar as lacunas observadas. Esta sessão decorreu no dia 10/4, numa sala da EBA. Para complementar o nosso estudo, decidimos convidar a professora Isabel Bayo, figura de referência a nível nacional nas investigações desta área.

Para divulgar a sessão de apresentação da nossa investigação, começámos por enviar convites por *email* aos professores da FMH, restantes núcleos de estágio, professores intervenientes no projeto, comunidade educativa da EBA e professores das escolas do 1º ciclo envolvidas no estudo. Após este contacto por *email*, elaborámos um *flyer* onde estava descrito o programa da apresentação, que entregámos pessoalmente a cada coordenador das escolas do 1º ciclo do agrupamento e comunidade educativa da EBA e colocando-o também no *Facebook*.

A sessão iniciou-se com a apresentação do trabalho do NE. Foram apresentados os tópicos mais pertinentes, e no sentido de tornar esta apresentação mais cativante, optámos por escolher o *software prezi*. De seguida, a nossa convidada, professora Isabel Bayo, apresentou um estudo semelhante ao nosso, mas com uma amostra superior (concelho da Amadora), onde os dados foram opostos aos nossos. Posteriormente às apresentações, foi aberto um espaço destinado ao esclarecimento de dúvidas e debate de ideias, sendo este moderado por nós. O debate decorreu num clima construtivo, através de trocas de experiências onde foram apresentados diferentes pontos de vista que puderam complementar o nosso estudo. Por fim, procedemos a um momento de convívio mais informal, com um pequeno lanche, em que as ideias continuaram a ser debatidas. O único aspeto negativo a apontar à sessão, foi a ausência dos PTT e da direção do agrupamento de escolas, uma vez que estes eram uns dos principais interessados no estudo e poderiam ter completado a nossa apresentação com a transmissão de um testemunho pessoal. Esta ausência não se deveu à falta de informação ou conhecimento do evento que, como já referi, foi divulgado em diferentes formatos e através de diversos meios de comunicação.

Por último, no sentido de dar mais visibilidade ao agrupamento de Alfarelos, e de expor o trabalho por nós elaborado, o NE aceitou o convite de um professor da faculdade e apresentou um *poster* (Anexo 26) relativo ao trabalho de investigação da área 2, no 9º Congresso Nacional de Educação Física, na FMH. Desta forma, conseguimos levar a realidade do agrupamento à comunidade científica nacional, e pudemos ouvir diferentes experiências relativas à temática que estudámos.

A componente de investigação é, sem dúvida, muito importante, adquirindo maior destaque quando se refere à saúde, ao desenvolvimento e à educação das crianças. Através deste estudo foi nossa intenção chamar a atenção para a efetiva lecionação da EFM, e para a necessidade de através desta, proporcionar ambientes ricos e estimulantes às crianças, pois nestas idades decorrem os momentos ideais para potencializar o seu desenvolvimento (Neto, 1987 cit in Figueiredo, 1998).

DESPORTO ESCOLAR

Uma das competências inseridas na área 3 – Participação na escola, do Guia de Estágio (2012/2013) remete para a conceção e dinamização de atividades de DE ou de atividades de enriquecimento curricular de carácter sistemático.

O DE assume particular importância no seio das atividades extracurriculares da escola, uma vez que fornece aos alunos a oportunidade de desenvolvimento e manutenção das capacidades físicas e mentais, através da manutenção de hábitos de

vida saudáveis, servindo de complemento à disciplina de EF. De acordo com o Programa de DE 2009-2013 (Ministério da Educação e DGIDC, 2009), com esta atividade também se procura combater o insucesso e o abandono escolar, assim como promover a inclusão. Estes objetivos vão ao encontro do que está ambicionado no Projeto Educativo (Agrupamento de Escolas de Alfofnelos, 2009), o que faz com que o DE desempenhe um papel fundamental na EBA.

Nesta escola, existem quatro núcleos de atividades extracurriculares: dois de vertente interna e dois de vertente externa. Após a realização de uma reunião com o orientador de escola, cada estagiário escolheu um Núcleo de Desporto Escolar (NDE), e eu optei pelo núcleo de basquetebol feminino, vertente externa.

Os núcleos de vertente externa, de acordo com o Programa do DE (Ministério da Educação e DGIDC, 2009), são equipas que participam em quadros competitivos externos, nomeadamente campeonatos ou encontros escolares organizados pelas escolas ou estruturas do ME. Realizámos 5 competições escolares, estando estas distribuídas ao longo do ano. A última competição realizou-se em abril, o que fez com que nós, responsáveis pelo núcleo de basquetebol, tivéssemos a necessidade de criar estratégias para que as alunas não deixassem de vir aos treinos. A oportunidade que o DE oferece aos alunos de participar em competições com outras escolas é extremamente importante, não só pela possibilidade de conhecer novas escolas e lugares, mas principalmente, pelo ambiente de competição e convívio criado nestes encontros, onde se transmitem valores básicos ao desenvolvimento dos alunos (respeito, cooperação, sacrifício, amizade, e.g.), e que muitas das vezes não são transmitidos em casa. Possibilita ainda a vivência e o contacto com a modalidade num ambiente mais próximo da realidade desportiva, que muito provavelmente não conseguem experienciar noutros contextos por razões financeiras.

A primeira tarefa relacionada com o DE foi a elaboração de um cartaz alusivo à oferta desportiva extracurricular da escola. Esta tarefa tornou-se fundamental, pois a participação nas atividades extracurriculares é voluntária e opcional, e desta forma, os alunos puderam ter conhecimento das modalidades em que poderiam participar. Esta iniciativa resultou positivamente, uma vez que em todos os núcleos, apareceram vários alunos.

Os treinos de DE na EBA foram realizados às quartas-feiras à tarde, num bloco de 90 minutos. Este horário cumpre o regulamento estipulado no Decreto-Lei nº 95/91 de 26 de fevereiro, onde se encontra indicado que cada escola deve prever uma manhã ou tarde semanal reservada à prática desportiva. Porém, todos os NDE, conjuntamente com

a maioria das atividades extracurriculares oferecidas pela escola, estão condensados nessa mesma tarde, impossibilitando a participação dos alunos em mais do que uma dessas atividades. Desta forma, apesar da escola ter uma grande oferta em termos de atividades extracurriculares, não organiza a sua distribuição de forma racional no horário escolar.

Ainda relativamente à distribuição horária do DE, observei ao longo do ano que a realização de apenas um treino semanal de 90 minutos não é a metodologia de treino mais indicada. De acordo com Sousa (2006), o aluno que participa num núcleo de atividade externa deve frequentar um número mínimo de dois treinos semanais e, posteriormente, participar nas competições formais. Na prática, o que pude constatar, foi que as alunas evoluíram muito lentamente, pois as habilidades técnicas precisavam de ser trabalhadas mais vezes de forma a possibilitar a sua efetivação. Outro fator importante que observei durante os treinos depara-se com a diminuição de rendimento das alunas na segunda parte do treino, uma vez que a modalidade provoca um grande desgaste físico inerente à elevada intensidade do jogo.

Pelos factos acima apresentados, seria produtivo se a escola distribuisse o horário do DE pelos diferentes dias da semana (nas horas de almoço e quarta-feira à tarde), e assim cada modalidade teria a possibilidade de realizar dois treinos semanais, cada um de 45 minutos.

As tarefas relativas à coadjuvação dos treinos, nomeadamente o planeamento, condução e avaliação, foram sendo realizadas progressivamente de forma mais autónoma, de acordo com a minha evolução. Esta evolução foi potencializada pela relação de cooperação desenvolvida com a professora responsável pelo núcleo.

No que concerne ao planeamento, no início do ano, a primeira fase dos treinos correspondeu à criação das rotinas organizativas. Ao mesmo tempo, procedeu-se à AI das alunas para poder identificar as necessidades de trabalho e as potencialidades de cada uma. Posteriormente a esta fase, foi elaborado um projeto onde estavam estabelecidos os objetivos para o núcleo de basquetebol (Anexo 27), e os treinos foram construídos de forma a conseguir alcançá-los, tendo sempre em conta o calendário competitivo.

Após cada sessão, era realizada uma reunião com a professora responsável pelo núcleo, no sentido de refletir sobre os diferentes momentos do treino e onde eu pude colocar as dúvidas que tinha sobre a orientação do mesmo. Conforme fui percebendo a lógica das sessões, a professora delegou-me a função do planeamento do treino (Anexo 28), ao qual posteriormente, ela procedia ao ajuste das situações planeadas, justificando

as correções, o que facilitou a minha evolução na planificação de cada sessão. A partir do 2º período, a professora começou a corrigir cada vez menos a minha planificação, confirmando a minha capacidade de elaboração das sessões de treino. No 3º período, o planeamento ficou integralmente a meu encargo.

Os treinos tiveram quase sempre a mesma estrutura: iniciavam-se com um aquecimento com recurso a jogos pré-desportivos, de forma a motivar as alunas e, posteriormente, eram realizados exercícios individuais ou a pares para trabalhar os gestos técnicos fundamentais (dribles, passes, lançamento parado e na passada). De seguida, prosseguia-se para formas jogadas onde se procurava consolidar o trabalho técnico, acabando o treino em situação de jogo, na maioria das vezes reduzido (3x3) devido à falta de organização espacial demonstrada pelas alunas. Em todos os treinos foram trabalhadas as capacidades físicas, uma vez que as alunas demonstravam lacunas graves a este nível, o que dificultou a evolução do próprio jogo. Nos treinos antecedentes às competições, trabalhava-se menos as componentes técnicas em exercícios critério e era proporcionado mais tempo para o jogo dirigido.

Inicialmente demos mais ênfase ao trabalho das habilidades fundamentais da modalidade. No 2º período, o trabalho foi mais relacionado com a organização espacial no jogo e situações mais táticas (passe e corte, ressaltos e contra-ataque), visto que as alunas apresentaram uma ligeira evolução na parte técnica. No 3º período, o objetivo passou pela consolidação do trabalho ao longo do ano letivo.

A condução de ensino, à semelhança do planeamento, também foi evoluindo ao longo dos períodos conforme fui ganhando a confiança da professora responsável e demonstrando o aumento dos meus conhecimentos relativos à matéria. Porém sempre tive liberdade para intervir quando achasse pertinente. De início, a condução dos treinos era realizada pela professora, eu apenas fornecia alguns FB ao longo da execução dos exercícios.

Após a realização de pesquisa bibliográfica e das reflexões realizadas no final de cada treino com a professora responsável pelo núcleo, fui adquirindo mais conhecimentos sobre a matéria e segurança para intervir nos treinos. Desta forma, comecei por realizar as tarefas de instrução, depois também as tarefas de gestão da aula e, no 3º período, a elaboração das equipas era realizada em conjunto. No último período, conduzi integralmente alguns treinos em total autonomia. Durante as competições o processo foi semelhante, já que inicialmente a minha intervenção era restringida à transmissão de FB, e nas últimas competições já tive a oportunidade de participar na preparação tática da equipa, nas preleções antes dos jogos e nas substituições das

alunas durante os mesmos. A experiência de partilhar a condução dos treinos com a professora responsável pelo núcleo, que culminou com a minha autonomia nesta tarefa, foi a melhor forma de alcançar os conhecimentos e capacidades que hoje domino. Não tinha experiência relativamente à condução de treinos de basquetebol, e deste modo consegui progressivamente ganhar métodos e estratégias de forma a tornar a lecionação do treino de basquetebol mais eficaz.

A avaliação do núcleo de basquetebol foi desenvolvida através de vários métodos. Inicialmente através da AI onde pude averiguar os níveis iniciais das alunas. Nos jogos realizados com as outras escolas, era preenchida uma folha de jogo, que avaliava as alunas em vários aspetos (passes falhados, lançamentos concretizados, participação no ressaltos, e.g.). No final de cada período, realizávamos uma avaliação das alunas através dos seus desempenhos nos treinos. Todas estas avaliações permitiram orientar os treinos e redefinir objetivos de trabalho em cada sessão, com vista à evolução das alunas, o que vai ao encontro das ideias defendidas por Carvalho (1994) afirmando que a avaliação é a reguladora da aprendizagem. Este processo mostrou ser eficaz, pois no final do ano notou-se claramente uma evolução ao nível da desmarcação, concretização de lançamentos, ressaltos e na defesa. Outra forma de avaliar todo o trabalho realizado no treino foi a obtenção do 3º lugar (de entre cinco escolas) na fase concelhia. Esta classificação foi uma conquista, visto que as restantes equipas apresentavam um nível de jogo muito bom (a maioria das jogadoras era federada, e para além disso realizavam dois a três treinos semanais na escola), o que me leva a reforçar a minha posição acima apresentada relativamente ao aumento do número de treinos por semana.

No projeto de DE estava planeada a realização de um torneio de basquetebol. Toda a parte da organização foi efetuada por mim e pela professora responsável pelo núcleo de basquetebol, onde procedemos à divulgação do torneio através de cartazes, recolhemos as inscrições, constituímos o quadro competitivo e procedemos à ação de formação de árbitros. Porém, não foi possível concretizar o torneio devido à impossibilidade de utilizar o ginásio (local que reunia as condições necessárias à sua realização) durante o 2º período. Apesar deste contratempo, seleccionámos algumas das equipas inscritas para participarem na fase concelhia do torneio *3x3Compal Air*, de entre as quais passaram duas equipas femininas (uma delas constituída pelas nossas jogadoras). Estas foram acompanhadas por nós à fase pré-regional, na qual acabaram por ser eliminadas.

Com o objetivo de comprometer as alunas para a prática desportiva e as motivar para continuarem a treinar após a conclusão das competições, foram realizadas algumas atividades, tais como a prescrição de treinos em grupo para as férias (Anexo 29), a realização de um jogo contra as auxiliares de ação educativa da escola e a entrega de diplomas. No jogo contra as auxiliares de ação educativa, reinou a boa disposição e o empenho entre as participantes, e conseguiu aproximar as alunas das auxiliares que participaram no torneio. Estas atividades são fundamentais para demonstrar a dedicação que nós, responsáveis pelo grupo, temos para com as alunas e para com o seu bem-estar.

Ao vivenciar todas estas situações, sinto-me preparada para exercer as funções de responsável de um núcleo de DE, uma vez que ao longo do ano realizei todas as tarefas associadas ao cargo desde o planeamento, condução e avaliação de uma equipa, até à parte administrativa e à organização de torneios. Consegui perceber as implicações que estão vinculadas a este cargo, tal como o comprometimento e a disponibilidade para com a equipa e a escola.

Esta experiência permitiu-me também melhorar a minha abordagem do basquetebol na turma em que lecionei, onde consegui fornecer mais FB pertinentes através do aumento do conhecimento sobre a matéria e melhorei a capacidade de adaptar as situações de jogo às necessidades dos alunos.

RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

O capítulo sobre a relação com a comunidade abrange todas as experiências vividas no estágio, que englobam atividades com o objetivo de promover práticas de atividades alternativas e que promovam a ligação escola meio e o desenvolvimento da EF no agrupamento. Neste sentido, irei analisar a intervenção adaptada à escola, incluída na área 3 – Participação na escola; e as atividades que visaram o desenvolvimento da minha perceção relativamente à relevância da ligação entre a escola e o meio, e da promoção de iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade, incluídas na área 4 - Relações com a Comunidade.

No guia de estágio, dentro do âmbito da área 3, está prevista a conceção, implementação e avaliação de uma intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola. Neste sentido, o NE desenvolveu uma atividade intitulada de Semana de EF (Anexo 30), que teve por objetivo proporcionar aos alunos momentos de superação pessoal, espírito competitivo e espírito de grupo. Ao mesmo tempo, criávamos um momento de ensino, através da transmissão de normas e regras das modalidades abordadas, ajudando na formação eclética dos alunos através de um

ambiente motivador e positivo. Procurámos, neste sentido, criar uma oportunidade para trabalhar os valores vigentes na escola: o respeito, a pontualidade e o esforço (Agrupamento de Escolas de Alfornelos, 2009).

Inicialmente esta atividade estava planeada para ser realizada no 2º período, no entanto, como não poderíamos utilizar o ginásio, tivemos de optar por matérias que pudessem ser praticadas no exterior. Assim, foram selecionadas as matérias de corrida de velocidade, corrida de estafetas, salto em comprimento, lançamento do peso, dança e patinagem, e ainda uma saída para a realização de atividades fora da escola. Foi ainda incluído o torneio de futsal do 7º ano, pois este não se pode concretizar ao mesmo tempo que o dos restantes anos. A atividade de exterior inicialmente estava planeada para ser no Complexo Desportivo do Jamor, onde iríamos realizar atividades de futebol, hóquei em campo, canoagem e orientação. Porém, devido aos elevados custos que esta atividade apresentava, e após a realização de uma reunião de GEF, decidimos realizar uma ida à praia de Carcavelos e fazer atividades de futebol de praia, voleibol e o jogo das 4 bases. Após o planeamento, procedemos à recolha de inscrições para as atividades e a construção dos quadros competitivos. Como na semana planeada para a realização desta atividade as condições climáticas estavam adversas, adiámos a atividade para a semana de 8 a 11 de abril, no 3º período.

Ao longo da Semana de EF, a condução desta atividade passou pela organização dos espaços, registo dos tempos nas diversas matérias abordadas, assim como o acompanhamento dos alunos para as várias estações. Em todas as atividades realizadas houve uma grande adesão dos alunos, à exceção do concurso de dança (de destacar que este foi o primeiro ano em que esta competição se realizou, e daí a pouca adesão dos alunos). Estas atividades, uma vez que envolviam muitos alunos, foram realizadas com a ajuda dos restantes membros do GEF. Aqui ficou demonstrada a cooperação e união entre todos os elementos do grupo, que foi importante para conseguirmos realizar todas as atividades com sucesso. No dia da saída à praia, as condições climáticas não estavam muito favoráveis, porém através de uma decisão em conjunto com o GEF, optámos por concretizar esta atividade.

Após concluir a semana, realizámos o balanço da atividade (Anexo 31), revelando-se muito positiva. Com efeito, conseguimos colocar os alunos em contacto com as várias matérias através da criação de um ambiente competitivo saudável. Muitos destes alunos não têm a possibilidade nem o hábito de assistir a provas deste género e, por isso, esta semana foi uma excelente forma de lhes proporcionar essa experiência. Possibilitou também o apuramento dos alunos de cada escalão para a participação dos

Jogos Juvenis Escolares da Amadora, o que potenciou ainda mais o empenho e dedicação de todos os alunos. Para a atividade da praia foram selecionados os alunos mais empenhados em EF. Nesta escola, muitas vezes, esses alunos não se interessam tanto pelas disciplinas de carácter mais teórico, fazendo com que fiquem excluídos de visitas de estudo. Assim, com a saída à praia, proporcionámos a oportunidade desses alunos participarem, sentirem-se integrados na escola e recompensados pelo bom comportamento. Por fim, para expor a atividade ao resto da comunidade escolar e afirmar o trabalho do GEF, o NE elaborou um *poster* (Anexo 32) evidenciando os resultados obtidos e várias fotografias ilustrativas dos diferentes momentos vividos. Através da implementação do concurso de dança, possibilitámos aos alunos um momento de partilha de culturas, onde estes demonstraram danças tradicionais dos países de origem, o que está de acordo com um dos pontos do Contrato de Autonomia da escola. Todavia, um ponto a melhorar, relativamente à organização de eventos semelhantes no futuro, é o aumento da divulgação da atividade.

No âmbito da disciplina de EF, a escola apresenta mais atividades no Plano Anual de Atividades, para além da Semana de EF, nomeadamente o corta mato (escolar e concelhio), o torneio de futsal e os Jogos Juvenis Escolares da Amadora. Estive envolvida em todos estes projetos, através do desempenho de diferentes tarefas (treinadora, organização os quadros competitivos, receção dos alunos nos finais das competições), o que enriqueceu a minha formação. Estas atividades potenciaram o desenvolvimento dos jovens através da cultura desportiva, e ao mesmo tempo procuraram integrar as atividades realizadas no meio envolvente à escola, possibilitando um contacto mais real com a prática da atividade física e com as competições desportivas. Uma atividade extra que foi potencializada pelo NDE de futsal, e que acabou por envolver todos os professores do GEF, foi a participação na Moche Cup, iniciativa que demonstrou ser extremamente empolgante para os alunos, e onde se conseguiu levar o nome da EBA até ao pódio, demonstrando que, para além de uma escola com problemas de insucesso escolar, a EBA consegue ser uma escola com talento, garra e união. Através destas atividades pude perceber o real significado da integração da escola na comunidade, e a forte união do GEF que tornou possível esta experiência.

A minha integração na escola ficou fortalecida com a participação em duas visitas de estudo, com turmas que não eram minhas, e com alguns professores que não conhecia. Através desta experiência, contactei com mais alunos e professores com características diferentes daquelas com que estou habituada a trabalhar e pude observar,

mais uma vez, como a envolvimento do meio pode beneficiar a aprendizagem dos alunos e enriquecer a relação aluno-professor.

Estive sempre presente, tanto nas reuniões do GEF, como nas de Departamento de Expressões. Nestas, procurei sempre participar ativamente através da minha opinião em momentos pertinentes, como está estabelecido no Guia de Estágio (2012-2013). A participação nas Reuniões de Departamento de Expressões foi mais efetiva aquando da organização dos Jogos da Cidadania, para o Projeto Mudança.

O projeto Mudança foi, sem dúvida, uma atividade que encerrou em grande o ano letivo. A sua organização envolveu todos os elementos da comunidade escolar (professores, alunos, auxiliares da ação educativa e EE) e do meio circundante (Junta de Freguesia de Alfovelos, Clubes Desportivos, Centro de Saúde, entre outros). Teve como principal objetivo abrir a escola à comunidade e dar a conhecer tudo o que foi realizado ao longo do ano através do convívio, exposições das diferentes disciplinas e demonstrações de dança, capoeira e música. Na edição deste ano, o Departamento de Expressões teve especial participação através da implementação dos Jogos da Cidadania, que procuravam despertar os alunos para a consciencialização cívica em todas as suas vertentes (educação para a preservação do património histórico-cultural, para a saúde, para a segurança, para o ambiente, e para o consumo). Todos os professores do agrupamento participaram na organização dos jogos.

A exposição relativa à disciplina de EF ficou a cargo do NE e na qual foram expostos os *posters* alusivos às diferentes atividades em que os alunos participaram ao longo do ano, assim como algum material utilizado nas aulas de EF. Durante todo o dia pude observar uma interação positiva entre os elementos da escola, através de uma colaboração harmoniosa nas atividades propostas. Neste dia, ainda foi possível verificar a aplicação direta dos pressupostos inscritos no plano curricular do ensino básico, que assentam na formação pessoal e social dos alunos, favorecendo de acordo com as idades, o desenvolvimento do espírito crítico e a interiorização de valores estéticos, morais e cívicos (Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de setembro). Esta atividade foi muito importante, não só pelos valores que transmitiu, como também pela forma como conseguiu juntar na escola todos os intervenientes responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde muito nova quis ser professora de EF e todo o meu trajeto escolar foi desenvolvido na persecução desta ideia. Inconscientemente iniciei a concretização deste

sonho, com a experiência vivida enquanto aluna nas aulas de EF, como defende Carreiro da Costa (1996), onde pude vivenciar diferentes práticas pedagógicas, e modelos de ensino.

Na minha formação inicial, aquando da entrada para a FMH, fiquei a conhecer as bases do conhecimento científico e pedagógico, o que me permitiu perceber muitas das opções tomadas pelos professores que tive até então, julgando já estar preparada para lecionar em qualquer realidade.

Neste último ano, através do estágio, compreendi que tudo o que tinha aprendido até aqui era apenas uma pequena parte do que é ser realmente um professor de EF.

Na EBA pude experienciar o contacto com alunos de uma realidade totalmente diferente daquela de que sou proveniente, e daquilo que se aprende nas disciplinas teóricas. Assim, deparei-me com dificuldades a vários níveis, nomeadamente no que diz respeito ao planeamento e condução de ensino, obrigando-me a colocar em causa a minha capacidade de ser professora, profissão pela qual sempre tinha lutado. Porém, em conjunto com o meu NE e com a preciosa ajuda dos meus orientadores, percebi que estas barreiras fazem parte do percurso de qualquer profissional em início de carreira, e que as reflexões e a investigação constante são parte fundamental para a superação das dificuldades.

Compreendi também os restantes desafios colocados a um professor como a integração na escola, através da interação com os alunos, professores, auxiliares de ação educativa, e ainda com os EE. Todo este processo permitiu-me identificar as minhas capacidades e adquirir consciência daquilo que ainda tenho de melhorar após o estágio, através de formação contínua, nomeadamente na didática das diferentes matérias.

O balanço final desta experiência não podia deixar de ser positivo. Primeiramente, pela oportunidade de construir a minha singularidade enquanto futura professora, aliando a minha curta experiência prática aos conhecimentos teóricos que me fui adquirindo. Depois, porque a nível pessoal também tive importantes ganhos, na medida em que consegui superar as expectativas iniciais e daí reforçar a minha vontade de ser professora de EF. Assim, foi bastante gratificante observar a evolução dos alunos e por isso senti-me plenamente realizada.

A oportunidade de realizar o estágio pedagógico em Alfovelos foi uma mais-valia para a minha formação, pois entro na vida profissional ciente de que a realidade

escolar está muito diferente daquela que tinha imaginado, o que me motiva a querer lecionar e tentar mudar essa realidade.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N., Roldão, M., Marques, A., Galvão, C., Peralta, H., Silva, I., Leite, T. (2010). *Projecto Metas de Aprendizagem*. Lisboa: DGIDC – ME. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>.
- Agrupamento de Escolas de Alfofnelos (2009). *Projeto Educativo 2009-2013*. Alfofnelos: Agrupamento de Escolas de Alfofnelos.
- Agrupamento de Escolas de Alfofnelos (2011). *Regulamento Interno 2009-2013*. Alfofnelos: Agrupamento de Escolas de Alfofnelos.
- Agrupamento de Escolas de Alfofnelos (2012). *Plano Anual de Atividades 2012/13*. Alfofnelos: Agrupamento de Escolas de Alfofnelos.
- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física – um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.
- Barreto, H. (2002). *Basquetebol - Orientações Para a Aprendizagem*. Lisboa: FMH.
- Bayo, I. & Diniz, J. (2004). *Teachers and primary school pupils believes and expectations concerning school, physical education and lifestyle*. Paper presented at Athens 2004: Pre-Olympic Congress, Thessaloniki, Greece.
- Bayo, I. & Diniz, J. (2010). A atividade física e desportiva, uma atividade de enriquecimento curricular. *Boletim SPEF*, 35, 61-85.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar? *Horizonte*, 1, (1), 22-26.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana (eds.), *Formação de Professores em Educação Física - Concepções, Investigação, Prática* (pp. 9-36). Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10 / 11, 135-151.

- Diniz, J. (1997). *Estudo integrado das condições de aprendizagem e da intensidade das actividades em Educação Física*. Tese de Doutoramento. FMH, UTL.
- Figueiredo, A. (1998). A valorização geral da Educação Física nos professores do 1º ciclo do ensino básico. In Câmara Municipal de Oeiras (Ed.), *A criança, a escola e a educação física* (pp. 59 - 88). Oeiras: CMO.
- Gallahue, D.L & Donnelly, F. C. (2008). *Educação Física Desenvolvimentista para todas as Crianças*. São Paulo: Phorte Editora.
- Ginott, H. (1976). *Teacher and Child: A Book for Parents and Teachers*. New York: Macmillian.
- Guia de Estágio do Mestrado no Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário. (2012/2013). FMH, UTL. Lisboa.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento) – Ensino Básico 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Contrato de Autonomia – Agrupamento de Escolas de Alfovelos 2012/13 – 2014/15*. Lisboa: MEC.
- Ministério da Educação & DGIDC (2009). *Programa do Desporto Escolar para 2009-2013*. Lisboa: ME.
- Moreira, L. & Ferreira, V. (2008). *Pedagogia do Desporto - Programa de Observação da Sessão de Educação Física e Desporto*. Lisboa: FMH, UTL.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education - First Online Edition*. Consultado a 22 de junho de 2013 através de http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf.
- Oja et al.(2010). Physical activity recommendations for health: what should Europe do? *BMC Public Health*, 10, (10).
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em educação física. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C.

- Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física - Concepções, Investigação, Prática* (pp. 75-118). Lisboa: Edições FMH.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de Educação Física*. Tese de Doutoramento. FMH, UTL.
- Piéron, M., Neto, C. & Carreiro da Costa, F. (1985). La Rétroaction (Feedback) dans des Situations D'Enseignement en Gymnastique et en Basket-Ball. *Revista de Motricidade Humana*, 1, (1), 25-33.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 51 (1), 1-22.
- Sociedade Portuguesa de Educação Física e Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (2007). Parecer CNAPEF e SPEF das actividades de enriquecimento curricular. Consultado a 15 de Março de 2013, através de http://www.spef.pt/images//2%BA%20parecer%20aec_afd%20%2823-10-07%29.pdf.
- Sousa, J. (2006). Dados Estatísticos. In J. Sousa & J. Magalhães (Eds.), *Desporto Escolar – Um Retrato* (pp.9-30). Lisboa: ME.
- The Cooper Institute for Aerobics Research, (2007). *Fitnessgram - Manual de Aplicação de Testes*. Lisboa: FMH.

LEGISLAÇÃO/ NORMAS

- Decreto-Lei nº286/89 de 29 de setembro. *Diário da República nº 198 – I Série*.
Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular.
- Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República nº 15 - I Série - A*. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei nº95/91 de 26 de fevereiro. *Diário da República nº 45 – I Série – A.*
Aprovação do quadro geral da Educação Física e do desporto escolar como unidades coerentes de ensino.

Despacho nº 147-B/ME/96 de 1 de agosto. *Diário da República nº 177 – II Série.* Cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Portaria nº 921/92 de 23 de setembro. *Diário da República nº 220 - I Série – B.*
Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação.

VI. ANEXOS

(Em CD, formato digital).